POLÍTICA y EDUCACIÓN

Los vínculos entre la política y la educación son múltiples e importantes en el diseño y en la implementación de las políticas públicas. En esta colección, se convoca a los diversos actores que piensan, intervienen y trabajan en este ámbito para que aborden temáticas relacionadas con la política y la gestión pública, con los procesos de toma de decisiones, con la función del Estado y de la escuela en estos tiempos y con el impacto de los medios de comunicación en la definición de la agenda pública.

Nuestro objetivo es abrir el debate para pensar colectivamente una mejor educación para todos.

Roxana Perazza
Directora de colección

Próximos títulos

- Políticas de Estado y escuelas
- Los dilemas de una nueva ciudadanía: entre los medios y la escuela
- Política, iglesias y educación
- Sindicatos docentes y la cuestión de la educación

Roxana Perazza

Es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Ha cursado la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación: Cohorte Políticas públicas e investigación para la toma de decisiones (FLACSO).

Cuenta con una amplia experiencia en la gestión de políticas públicas en el área educativa.

POLÍTICA y EDUCACIÓN

CIUDADANÍA PARA ARMAR propone herramientas para pensar y debatir sobre la función de la escuela en la formación de los ciudadanos. Para eso, plantea concepciones, aproximaciones y problematizaciones respecto de la labor de los educadores frente a este complejo tema que excede lo meramente curricular. Por esto, los autores —desde sus múltiples campos académicos— debaten sobre concepciones éticas, sobre cuestiones políticas y de derechos, y enmarcan históricamente sus formulaciones sobre el tema.

Este libro logra un verdadero aporte a la reflexión y a la construcción de los valores y procesos democráticos. Es un valioso instrumento para desarrollar posturas críticas y fundamentadas y, de un modo ameno, recorre los numerosos aspectos que comprenden la construcción de la ciudadanía.

ISBN 978-987-06-0109-8

AIQUE Educación

Cód.: A-4-0109

Ciudadanía para armar

Gustavo Schujman • Isabelino A. Siede (comps.)

AIQUE Educación

Ciudadanía para armar

Aportes para la formación ética y política

Gustavo Schujman • Isabelino A. Siede
(compiladores)

Roberto Bottarini • Nancy Cardinaux • Florencia Paula Levín
Guillermo Micó • Alexander Ruiz Silva • Laura Santillán

AIQUE Educación

Gustavo Schujman

Es Profesor y Licenciado en Filosofía (UBA). Fue coordinador del área de Formación Ética y Ciudadana del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Actualmente, coordina el área de Formación Ética y Ciudadana de la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires. Es tutor y profesor del posgrado y de la maestría virtual en Educación en Valores (Universidad de Barcelona-OEI).

Publicó en la editorial Aique los siguientes libros de texto: *Filosofía y Formación Ética y Ciudadana I* y *II* (1999-2000), *Filosofía* (2005), *Derechos Humanos y Ciudadanía* (2005), y *Educación Cívica I* y *II* (2008).

Isabelino A. Siede

Es Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesor para la Enseñanza Primaria. Fue coordinador de las áreas de Formación Ética y Ciudadana, y de Educación Cívica en diseños curriculares y en programas de la Ciudad de Buenos Aires. Es capacitador en la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires. Se desempeña como profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de La Plata y en el IES Juan B. Justo.

Publicó: *Formación ética. Debate e implementación en la escuela* (2002) y *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (2007), entre otros títulos.

225 mm

12,4 mm

155 mm

CIUDADANIA Preli 16/7/12 10:17 Page 1

Ciudadanía para armar

Aportes para la formación ética y política

CIUDADANIA Preli 16/7/12 10:17 Page 2

Ciudadanía para armar : aportes para la formación ética y política / Gustavo Schujman...[et.al.]. ; coordinado por Gustavo Andrés Schujman e Isabelino Siede ; dirigido por Roxana Perazza. - 1a ed. - Buenos Aires : Aique Grupo Editor, 2007.
248 p. ; 16x23 cm. (Política y educación)

ISBN 978-987-06-0109-8

1. Ciudadanía. 2. Formación Ética y Ciudadana. I. Schujman, Gustavo Andrés, coord. II. Isabelino Siede, coord. III. Perazza, Roxana, dir.
CDD 371.32

Dirección editorial
Teresita Valdettaro

Dirección de colección
Roxana Perazza

Coordinadora Aique Educación
Silvia Hurrell

Edición
Clara Sarcone - María Amelia Macedo

Supervisión gráfica
Verónica Uher - Victoria Maier

Diseño de tapa
Gustavo Macri

Diagramación
Verónica Codina - Andy Sfeir

Corrección
Cecilia Biagioli

© Copyright Aique Grupo Editor S. A.
Acuña de Figueroa 352 (C1180AAF). Ciudad de Buenos Aires
Teléfono y fax: 4867-7000
E-mail: editorial@aique.com.ar - http://www.aique.com.ar

Hecho el depósito que previene la Ley 11723.
LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA
ISBN: 978-987-06-0109-8
Primera edición

La reproducción total o parcial de este material en cualquier forma que sea, idéntica o modificada y por cualquier medio o procedimiento, sea mecánico, electrónico, informático, magnético y sobre cualquier tipo de soporte, no autorizada por los editores, viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

Esta edición se terminó de imprimir en septiembre de 2007
en Primera Clase Impresores, California 1231, Ciudad de Buenos Aires.

CIUDADANIA Preli 16/7/12 10:17 Page 3

POLÍTICA Y EDUCACIÓN

Colección dirigida por Roxana Perazza

Ciudadanía para armar

Aportes para la formación ética y política

Gustavo Schujman • Isabelino A. Siede
compiladores

Roberto Bottarini • Nancy Cardinaux • Florencia Paula Levín
Guillermo Micó • Alexander Ruiz Silva • Laura Santillán
Gustavo Schujman • Isabelino A. Siede

AIQUE
Educación

CIUDADANIA Preli 16/7/12 10:17 Page 5

Índice general

Presentación 7

Prólogo 9

Capítulo 1. **La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum.** Isabelino A. Siede 15

Capítulo 2. **Hacia un abordaje formativo de las situaciones de la vida cotidiana escolar.** Guillermo Micó 39

Capítulo 3. **Concepciones de la ética y la formación escolar.** Gustavo Schujman 71

Capítulo 4. **¿Ciudadanía por defecto? Relatos de la civilidad en América Latina**. Alexander Ruiz Silva 89

Capítulo 5**. Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza.** Nancy Cardinaux 111

Capítulo 6**. *Desigualdad*, *cultura* y *diversidad*: conceptos que desafían hoy a la enseñanza**. Laura Santillán 133

Capítulo 7**. El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria.** Florencia Paula Levín 157

Capítulo 8**. La educación ciudadana en el vendaval político argentino.** Roberto Bottarini 179

Capítulo 9**. Hacia una didáctica de la formación ética y política.** Isabelino A. Siede 227

Sobre los Autores 243

CIUDADANIA Preli 16/7/12 10:17 Page 7

Presentación

Las articulaciones entre la educación y la política son numerosas y complejas. *Ciudadanía para armar* es el primer libro de una colección cuyo propósito es aportar elementos teóricos para debatir sobre este denso, pero apasionante vínculo, a fin de entenderlo, de profundizar su análisis y de encontrar los enunciados presentes en él.

La política y la educación adquieren vigencia en los discursos, se articulan de una manera más nítida en determinados momentos históricos y se corporizan en las situaciones escolares, en las instancias de formación, en los debates, en los procesos de capacitación docente y en los dispositivos de enseñanza en el aula. El vínculo entre política y educación no está alejado de la vida cotidiana de las escuelas, sino que, por el contrario, se actualiza allí y se manifiesta de un modo específico según cada momento histórico.

No cabe duda de que la mayoría de los educadores señalan la escuela como un actor indispensable en los procesos de formación de los alumnos como ciudadanos responsables y reflexivos. Evidentemente, esta institución constituye un ámbito privilegiado porque posiciona a los alumnos como sujetos fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En efecto, la institución escolar tiene un lugar significativo e histórico en el proceso de *armar la ciudadanía*. No hay modos únicos, lineales, ni excluyentes de hacerlo, sino que la complejidad de la vida cotidiana requiere, cada vez más, de herramientas que ayuden a entender estas sociedades modernas, democráticas y desiguales.

Ciudadanía para armar aspira a convocar algunas miradas necesarias para profundizar esta función escolar y, también, para tensionarla.

CIUDADANIA Preli 16/7/12 10:17 Page 8

Con este objetivo, incorpora enfoques de las diversas disciplinas a fin de enriquecer las posiciones, fortalecer las perspectivas y proponer nuevas preguntas. A la vez, concibe al docente —al educador— como a un sujeto que, por ende, manifiesta posturas y enfoques frente a los alumnos y a los temas que expone, y condensa, de esta manera, múltiples enunciados presentes en su desempeño profesional. Además, este libro piensa en un educador que se interrogue sobre el origen de ciertas posturas, que identifique algunos conceptos y pueda discriminar diversos puntos de vista ante una situación dada.

Este libro, compilado por Gustavo Schujman e Isabelino A. Siede, es producto del esfuerzo y del ejercicio colectivo y, también, constituye el fruto de un trabajo realizado con docentes. La publicación pone a disposición de todos los lectores, perspectivas complementarias para elaborar posiciones críticas y autónomas.

Armar la ciudadanía implica construir los valores y los procesos democráticos, buscar nuevos rumbos y cuestionar otros, proponer acciones colectivas y preocuparse por percibir las situaciones de injusticia. Al mismo tiempo, supone un Estado educador que considere sus deberes, planifique a largo plazo y garantice los derechos educativos de la población.

El trabajo docente se dificulta cada vez más, se ubica en caminos que bordean la incertidumbre y las débiles certezas; frente a esta situación, los educadores requieren de conocimientos teóricos que los ayuden a fortalecer sus lugares y a construir nuevos. Por eso, esperamos que los aportes de los autores de este libro favorezcan diferentes lecturas y propicien nuevas preguntas.

Roxana Perazza
Directora de colección

CIUDADANIA Preli 16/7/12 10:17 Page 9

Prólogo

Los autores de este libro conformamos un grupo de reflexión e intercambio sobre los problemas y desafíos de la educación ética y política. No hemos creado un dispositivo de reuniones periódicas y de producciones conjuntas, sino que compartimos diversas acciones dirigidas a docentes y a directivos de escuelas primarias y secundarias —por ejemplo, en la Escuela de Capacitación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires(CePA)— o acciones enfocadas a futuros docentes en cátedras universitarias —como sucede en la Universidad Nacional de La Plata o en la Universidad de Buenos Aires—.

La experiencia más relevante, que dio origen a este libro, fueron dos seminarios que dictamos en la provincia de La Pampa, para docentes de Formación Ética y Ciudadana y de materias afines del nivel medio. El primero de esos seminarios, *Ciudadanía, memoria y derechos humanos*, se desarrolló entre septiembre de 2005 y marzo de 2006, y estuvo a cargo de Roberto Bottarini, Nancy Cardinaux, Florencia Paula Levín, Gustavo Schujman e Isabelino A. Siede (coord.). El segundo, *Ética, diversidad cultural y nuevas subjetividades*, se llevó a cabo entre junio y noviembre de 2006, y lo dictaron Guillermo Micó, Laura Santillán, Gustavo Schujman e Isabelino A. Siede (coord.)[1]. En ambos casos, el equipo se conformó a partir de la invitación de la Prof. María Cristina Garello y del Dr. Juan Carlos Nogueira, de la Subsecretaría de Coordinación del Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. A ellos, queremos agradecer no sólo la posibilidad de trabajar con los docentes pampeanos, sino la oportunidad de consolidarnos como equipo y de

[1] Este segundo seminario contó con una conferencia a cargo del licenciado Alexander Ruiz Silva.

CIUDADANIA Preli 16/7/12 10:17 Page 10

enriquecernos con las experiencias y los conocimientos de esos docentes y de los profesionales de ese Ministerio.

Los capítulos incluidos en este libro recuperan parte de lo que cada autor aportó en aquellos seminarios, a la vez que recogen las miradas y las intervenciones de los colegas, y los aportes de muchos docentes en el espacio de intercambio. No pensamos igual, pero pensamos juntos, lo cual no es poco. Los lectores observarán más de una discrepancia en este libro, que tiñó nuestros diálogos en la trastienda de la capacitación. Seguramente, cada uno habría escrito un texto diferente unos meses atrás. Hoy nos estimulan e interpelan las lecturas de los compañeros, a quienes, más de una vez, nos vemos obligados a explicarles el sentido de un concepto o la tradición de un problema en nuestra disciplina, mientras escuchamos comentarios y objeciones que, probablemente, no habrían surgido en otro contexto. Esperamos que quienes lean estas páginas puedan recrear la trama que las imbrica, construyan relaciones que todavía no hemos descubierto y enuncien sus propios aportes en diálogo con lo que aquí proponemos.

Estas páginas van dirigidas a los docentes o a futuros docentes de todos los niveles educativos, a los directivos de las escuelas y a los educadores en general. En efecto, este libro trata sobre la formación ética y ciudadana, la cual no está circunscripta a un espacio curricular específico (aunque este pueda existir) ni es tarea de un solo docente.

Una de las funciones de la escuela es formar ciudadanos. Se trata de una tarea que cumplimos, de mejor o peor manera, en la vida cotidiana escolar al elegir los criterios con los cuales intentamos resolver los conflictos que se suscitan en los grupos, al establecer las formas de construir las normas y de aplicarlas. También, esa tarea se refleja en los modos de enseñar y de relacionarnos con nuestros alumnos, en nuestros discursos, en nuestras acciones, en la manera en que concebimos nuestra propia tarea educadora.

Seguramente, nadie pueda negar que la escuela es y debe ser formadora de ciudadanos. Sin embargo, esta aceptación es superficial y empieza a resquebrajarse no bien comenzamos a indagar en nuestras concepciones acerca de la ética, la política, los derechos y la historia reciente de nuestro país.

Por eso, uno de los fines que nos llevó a trabajar en este libro fue la posibilidad de proponer algunas concepciones, aproximaciones y

CIUDADANIA Preli 16/7/12 10:17 Page 11

definiciones que constituyen los pilares curriculares fundacionales de lo que se denomina la *formación ética y ciudadana* en la escuela. Con esta publicación, intentamos problematizar y entender a qué nos referimos cuando, por ejemplo, hablamos de la *cuestión ética en la enseñanza y sus vínculos con el derecho.* Hay espacios en la vida cotidiana de nuestros alumnos y alumnas en los que se inicia esta formación. La familia, el barrio, los clubes, entre otros, son ámbitos de *performance* en los cuales es posible aprehender actitudes democráticas y reflexivas, y desarrollarlas. Al mismo tiempo, y no es un detalle menor, concebimos la escuela como el espacio formativo por excelencia para lo ético y político, transformado en el contenido curricular que queremos enseñar en las aulas.

Estamos de acuerdo en que hay que educar en valores, pero ¿cómo concebimos los valores?, ¿cuáles deben ser enseñados en la escuela?, ¿cuáles dan sustento a la vida común?, ¿qué actitud debe adoptar el docente frente a los distintos tipos de valores?

También admitimos que la escuela debe formar buenas personas, pero ¿cuáles son nuestras concepciones acerca de lo bueno y de lo malo?, ¿qué criterios nos permiten distinguir la bondad o maldad de las acciones?, ¿cómo conciliamos esta formación con el aprendizaje de la libertad?

Asimismo, afirmamos que es función de la escuela formar ciudadanos, pero debemos preguntarnos ¿qué entendemos por *ciudadanía*?, ¿qué relaciones hay entre la ciudadanía y la ética, la ciudadanía y los derechos, la ciudadanía y la política?, ¿cómo logramos formar ciudadanos en el contexto de una democracia más deliberativa que representativa?, ¿cuál es el tipo de ciudadano que aspiramos a formar?

Además, aceptamos que la escuela debe ser respetuosa de la diversidad cultural, pero ¿a qué llamamos *cultura*?, ¿qué entendemos por *diversidad*?, ¿de qué modos miramos al otro y cómo lo incluimos?, ¿dónde y cómo la diversidad es un requisito para garantizar la inclusión en condiciones igualitarias?

Por último, admitimos que la memoria colectiva es un reaseguro para que la tragedia de nuestro pasado reciente no se repita, pero: ¿cómo se constituye una memoria pública del pasado común?, ¿qué posiciones adoptamos acerca de nuestro pasado?, ¿qué relaciones deben establecerse entre *historia y memoria*?, ¿en qué medida la memoria

CIUDADANIA Preli 16/7/12 10:17 Page 12

colectiva es una herramienta de emancipación o una expresión conservadora que impide la apertura de nuevas sendas?

Si reflexionamos sobre las preguntas precedentes, tendremos algunas respuestas tentativas para cada una de ellas. Es probable que no nos hayamos detenido a pensar sobre estas cuestiones, pero ellas están presentes en nuestra vida y forman parte de lo que nos importa a la hora de proponernos la tarea de educar. Esas respuestas constituyen nuestra cosmovisión o, si se quiere, nuestra ideología. Y esa cosmovisión no es inocua o inofensiva ya que, aunque no sea consciente, influye en nuestra acción, condiciona nuestro estilo de enseñar y es el supuesto de nuestras decisiones pedagógicas.

Se trata de un libro que surge de algunas convicciones compartidas en torno a la necesidad de construir sujetos políticos desde la enseñanza y desde la trama normativa de las instituciones educativas, recuperando el valor de lo público e invitando a los estudiantes a involucrarse en los proyectos comunes. Entendemos que la formación ética y política del nuevo siglo necesita una revisión profunda de las prácticas mediante las cuales formamos a los ciudadanos. Los interrogantes que propusimos han funcionado como el motor de las reflexiones personales y compartidas de los autores.

Estas preguntas, como muchas otras que atraviesan el mundo intelectual contemporáneo, no pueden encorsetarse en los estrechos márgenes de una disciplina sin verse sesgadas o cercenadas. Por el contrario, requieren e invitan a múltiples campos académicos, cuyos aportes son tan bienvenidos como insuficientes si se mantienen aislados: la formación ética y política es un espacio transdisciplinar. Por eso mismo, cada uno de los autores de *Ciudadanía para armar* reconoce una formación específica e interviene desde ella, pero ninguno renuncia a enriquecerse con la mirada de otros campos.

Los lectores de este libro encontrarán tonos dispares, vocabulario disímil y puntos de vista distintos entre un capítulo y el siguiente, pero creemos que, en esas diferencias, echan raíces la potencia y la riqueza de estos aportes. No se trata de voces unificadas ni de monólogos aislados, sino que expresan algunas de las discusiones que compartimos desde hace tiempo y los problemas que nos animamos a poner sobre la mesa.

El primer capítulo es «La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum», de Isabelino A. Siede. En él, el autor

CIUDADANIA Preli 16/7/12 10:17 Page 13

plantea algunos problemas de la formación ética y política en el contexto escolar y evalúa alternativas y modalidades de la inserción curricular de un propósito tan antiguo como el sistema educativo.

En el capítulo 2, Guillermo Micó introduce la relación entre la matriz institucional y la intención de formar para la ciudadanía. «Hacia un abordaje formativo de las situaciones de la vida cotidiana escolar» ofrece herramientas para pensar la convivencia escolar como un escenario de aprendizajes, de enseñanzas y de mutaciones imprescindibles.

El capítulo de Gustavo Schujman, «Concepciones de la ética y la formación escolar», despliega cuatro vertientes clásicas del pensamiento ético y analiza sus implicancias comunes y diferenciales en la educación de los estudiantes en el ejercicio de la libertad.

En «¿Ciudadanía por defecto? Relatos de la civilidad en América Latina», Alexander Ruiz Silva presenta distintas concepciones de *ciudadanía* y sus correlatos con ciertos tramos de la historia latinoamericana. Estos «relatos» ofrecen formas de ver y de pensar al sujeto político desde el gobierno estatal, desde la sociedad y desde la educación.

Nancy Cardinaux, en «Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza», plantea que la concepción del derecho de la que partimos y el método de interpretación que de ella surge, determinan su práctica de enseñanza. Para defender esta hipótesis, la autora presenta un recorrido por las vertientes teóricas más significativas.

Por su parte, en el capítulo 6, Laura Santillán afronta la cuestión de la diversidad analizando la tensión entre «*Desigualdad*, *cultura* y *diversidad*: conceptos que desafían hoy a la enseñanza». La autora recupera las tramas y los contextos que dieron significado a algunas nociones del sentido común, para desnaturalizar concepciones actuales y proponer modos de incluir la diversidad como contenido de la enseñanza y como desafío a los modelos institucionales.

En el capítulo 7, «El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria», Florencia Paula Levín plantea las complejas relaciones entre historia y memoria. En el marco de su inclusión como contenido de la formación política de los estudiantes. Para eso, traza un recorrido por los conceptos fundamentales y caracteriza las políticas de la memoria. Finalmente, expone los desafíos y las posibilidades abiertos en este campo.

CIUDADANIA Preli 16/7/12 10:17 Page 14

En el capítulo «La educación ciudadana en el vendaval político argentino», Roberto Bottarini aborda las complejas relaciones entre la educación cívica y el contexto histórico. Allí, recorre discursos y modalidades de la formación política en la historia escolar de nuestro país, analizando sus propósitos y contenidos en relación con el contexto histórico de enunciación. El autor incluye, además, un «Anexo documental» con los programas y las currículas mencionadas en su trabajo.

Finalmente, el último capítulo del libro, «Hacia una didáctica de la formación ética y política», de Isabelino A. Siede, analiza las estructuras habituales y las alternativas de enseñanza, que apuntan a renovar las metodologías adecuándolas a los propósitos de una educación emancipadora.

El orden de presentación de los artículos suele orientar la secuencia de lectura, pero en este caso, no consideramos relevante que ambos, es decir, el orden y los artículos, coincidan. Por el contrario, al compilar los textos, nos vimos en la necesidad de ponerlos en diálogo, lo que generó lecturas circulares y cruces singulares. Algo de esto se expresa en las referencias entre los capítulos, aunque no hemos indicado tantas como creemos que existen.

El título del libro también suscitó considerables discusiones. Por eso, después de transitar variantes muy disímiles, la opción escogida deja una puerta abierta a los sentidos que puedan surgir en la lectura. Docentes y estudiantes, y todos los que se interesen por la educación ética y política, encontrarán aquí piezas significativas de una *Ciudadanía para armar.*

Gustavo Schujman e Isabelino A. Siede
Compiladores

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 15

1. La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum

Isabelino A. Siede

Introducción

La formación de los ciudadanos es una preocupación recurrente en cada nueva ley de educación y en cada nuevo diseño curricular. Lo que no siempre queda claro es qué significa esta tarea, cuándo se realiza y con qué medios. La tradición educativa de América Latina y buena parte de las reformas recientes de los sistemas escolares han priorizado la formación en la ciudadanía por sobre otros propósitos, aunque cada vez, estos cobran mayor protagonismo (sobre todo, la educación para insertarse en el mercado laboral) y aquella desdibuja su relación con proyectos políticos más amplios.

En la Argentina, la relevancia que se reconoce a este tema en los fundamentos y en los enunciados generales no se corresponde con las definiciones más específicas, donde esta formación suele relegarse a momentos indefinidos y escasamente valorados. En 1994, se aprobó la primera versión de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), que incluía un capítulo de Formación Ética y Ciudadana. Pocos meses después, se generó un fuerte debate que mostró lo endeble que eran los consensos públicos que fundamentaban ese acto institucional y, como consecuencia, se produjo una nueva versión que corrigió aspectos claves de ese y de otros capítulos[1]. A partir de allí, las definiciones curriculares y los dispositivos institucionales que decidió cada provincia abrieron un abanico muy variado de modalidades de inclusión de estos contenidos en las escuelas.

[1] Sobre este debate, pueden consultarse los diarios argentinos de abril de 1995.

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 16

Más de una década después, el escenario educativo vuelve a discutir en qué medida su estructura contribuye a alcanzar los propósitos que proclama. En este contexto, conviene revisar nuevamente las alternativas curriculares propuestas. Detrás de cada modalidad, hay concepciones diferentes sobre las finalidades y los contenidos de la formación ético-política, un componente curricular novedoso y, al mismo tiempo, tan antiguo como la escuela.

¿Por qué las escuelas se ocupan de formar ciudadanos?

Si bien la educación moral y cívica formó parte del mandato fundacional del sistema educativo, sus propósitos, sus contenidos y su inserción curricular han sufrido avatares diversos. Hay una paradoja que lleva más de un siglo irresuelta en nuestras representaciones y en nuestras prácticas de enseñanza: la intención de formar ciudadanos es tan antigua en la escuela como su pretendida neutralidad ideológica. ¿Puede haber una educación política neutral? Se trata, sin duda, de un oxímoron, una figura literaria que reúne opuestos para dar cuenta de una realidad inasible para las miradas ingenuas. *Neutralidad* y *política* se repelen mutuamente, y cualquier intento de reunirlas es una quimera o una estafa. Quizá empecemos a abrir las puertas de este problema si nos preguntamos qué formación política brinda una escolaridad que se pretende neutral.

Podemos pensar un par de versiones sobre el sentido de este enunciado en los orígenes del sistema educativo. La más benigna postula que la aspiración de neutralidad tenía sentido en el contexto de un país emergente de largas luchas fratricidas[2]. El siglo XIX asistió, en la región rioplatense, a una larga serie de embanderamientos y eliminaciones entre adversarios. Puede entenderse, entonces, que la neutralidad se presentaba como una garantía de superación de las animadversiones, para que coexistieran en las escuelas los hijos de bandos antes irreconciliables. Una versión menos concesiva enfatizaría que la bandera blanca suele agitarse cuando hay un claro vencedor y, desde ese punto de vista, la neutralidad sería una vía regia de expresión del ideario de los

[2] Nos referimos a los enfrentamientos por la hegemonía política, los beneficios de la aduana, la forma del Estado (federal o unitaria) y las definiciones institucionales básicas, que se iniciaron casi al mismo tiempo que el proceso de emancipación colonial y se mantuvieron abiertos durante medio siglo.

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 17

triunfadores en una institución que acogería a los hijos de los vencidos. Una y otra cara de la moneda comparten la intención de curar heridas viejas, pero la primera admite que la neutralidad era posible y deseable, mientras que la segunda descree de ambas cualidades.

Ya desde el mandato constitucional, se había abierto un conjunto de expectativas contradictorias sobre la formación cívica que se daría a los estudiantes. ¿Para qué educar a los ciudadanos después de Caseros? La Constitución de 1853 era clara y taxativa: «El pueblo no delibera ni gobierna». Esa frase condensaba las expectativas de las elites hacia el pueblo que, puesto a elegir, había entronizado a Rosas y a otros caudillos provinciales. La generación que inauguró un sistema educativo público y extenso había abrevado en las ideas iluministas que acunaban grandes expectativas sobre la autonomía de la razón, pero había ingresado en la política en medio de un contexto de temor a la libre expresión de un *pueblo bárbaro*. Esos recelos eran entonces más fervientes que los viejos optimismos ilustrados[3]. Si el pueblo era fuente de toda soberanía, también era el principal enemigo de su ordenamiento institucional y debía ser sujetado por instituciones tutelares. «El pueblo no delibera ni gobierna», decía la frase constitucional y terminaba con una condición: «sino por medio de sus representantes y autoridades creadas por esta Constitución» (Art. 22). De este modo, la *democracia representativa* habilitaba el poder político del pueblo al mismo tiempo que lo limitaba, lo reducía al mínimo gesto sufragante, que distaba mucho de las democracias populares directas. Como consecuencia, era innecesaria una educación cívica de carácter participativo que aspirara a formar un sujeto autónomo. Por el contrario, el mandato constitucional encuadraba los saberes del ciudadano en la posibilidad de elegir representantes. Es cierto que también habrían de formarse algunos sujetos para representar a otros, pero esta formación no estaba en los niveles obligatorios y universales, sino en el reducto selecto de la escuela media y el aún más cerrado de la universidad. La tarea de la enseñanza básica era formar sujetos apegados a las normas y dispuestos a delegar su soberanía en mentes más lúcidas. Por eso mismo, las controversias y contraposiciones ideológicas eran medios inadecuados para la formación del ciudadano deseado: en una democracia delegativa, no se espera que el

[3] El temor al populacho nace de la experiencia rosista, pero también, es reflejo de las preocupaciones europeas tras el agitado 1848 en Francia.

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 18

pueblo piense y opine, sino que sepa a quién elegir para que delibere en su nombre. Este propósito parece haber sido el motor principal de instauración del sistema escolar, como advertía un estudio ya clásico:

> Aun careciendo de requerimientos por parte de la economía, el sistema educativo se expandió considerablemente. Las razones de esta expansión parecen encontrarse en las necesidades políticas del régimen, cuya estabilidad dependía [...] de la educación de las masas y de la acción de *elites* locales con capacidad de dirección. Las motivaciones políticas impulsaron el desarrollo de la enseñanza y le dieron un carácter formativo general y enciclopedista (Tedesco, 1986: 161).

La escuela comenzaba a ser percibida como un instrumento privilegiado de unificación de las diversidades culturales del interior del país, de asimilación de las masas de inmigrantes y sus hijos, de moldeamiento de la identidad nacional. Por este motivo, la problemática educativa era un tema capital de la política y preocupación manifiesta de la elite dirigente:

> Una buena parte de los libros de texto pertenecían a personajes políticos relevantes del momento. Marcos Sastre, Juan María Gutiérrez, el mismo Sarmiento escribieron sus propios libros de texto para las escuelas. Es posible, también que, a medida que el tiempo transcurría, los libros fueran perdiendo el contenido político *directo*, reemplazado por otro, mucho más mediatizado, donde lo *moral* jugó un papel fundamental (Tedesco, óp. cit.: 65. Destacado en el original).

Podemos hoy evaluar aquella historia con cristal blanco u oscuro, pero ambos muestran que algunos aspectos centrales de la política desertaban de la escuela pública casi al mismo tiempo que se enunciaba su ingreso. La formación del ciudadano cobró un carácter predominantemente moral, con la intención homogeneizadora que, en toda moral, significa evitar las pluralidades políticas. Estaban vedados el conflicto, los posicionamientos múltiples y la deliberación de respuestas públicas para problemas comunes. En previsión de cualquier disidencia, mitos y rituales contribuyeron a la construcción de una sociedad unificada mediante las instituciones del Estado Nacional.

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 19

Durante la primera mitad del siglo XX, la formación moral se impartía tanto a través del adoctrinamiento (mediante discursos, lecturas, pláticas de aula, etc.) como de los dispositivos de disciplinamiento (normativa, formación de hábitos, evaluación de los rasgos personales y familiares, etc.). La formación política tuvo la impronta de la neutralidad, es decir, la suposición de que el espacio escolar debía ser ajeno a la confrontación de ideas, mientras había una profusa comunicación de legitimación del orden social vigente a través de la enseñanza, las efemérides, los gestos institucionales, etcétera.

Avanzado el siglo XX, el país asistió al despliegue de numerosas gestas de participación popular en pugna contra custodios de privilegios económicos y políticos, generalmente ostentados por miembros de una elite que confundía sus propios intereses con los del Estado. El ejercicio efectivo de la ciudadanía pocas veces fue ordenado y orgánico, entre otras razones, porque asentaba su formación en aquellas concepciones delegativas que cercenaban la emancipación. Si la alfabetización y los conocimientos básicos de cada disciplina estaban a disposición de vastos sectores, poco había contribuido la escuela a enriquecer el debate y la construcción colectiva de ideas. La enseñanza normalizadora buscaba más obediencia que reflexión, más adhesión individual que reconocimientos mutuos, por lo cual la única *escuela* de participación política eran la calle, el sindicato y los comités. Recurrentemente, los grupos poderosos intentaron acallar o morigerar las demandas mediante dispositivos clientelares, vaciamiento de enunciados o represión lisa y llana. Entre argucias leguleyas y dictaduras más o menos sangrientas, la expresión popular se vio constreñida y embozada. Nada de lo que se hiciera en las aulas habría evitado la avaricia de las elites. Sin embargo, es difícil saber cuánto podría haber contribuido otro tipo de enseñanza a la formación de una ciudadanía popular más astuta y eficaz, con mejores herramientas intelectuales y comunicativas para construir formas alternativas de poder.

Mientras tanto, la educación cívica escolar se iba degradando paulatinamente hacia una cantinela alejada de la vida política nacional, con pocas posibilidades de brindar herramientas, conceptos y prácticas contrahegemónicas. En un estudio de los textos escolares posteriores a 1955, se explica lo siguiente:

> Todos los manuales presentan apartados destinados a la alfabetización constitucional, que incluyen detallados análisis de la

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 20

> Constitución y los poderes del Estado argentino. Curiosamente, no creen necesario hacer ningún tipo de referencia a la realidad político-institucional que, en la casi totalidad del período, supone la presencia de poderes de facto que gobiernan ignorando y violando esas mismas normas. Pero la dimensión de estos ítems es muy escasa en relación con la importancia general que se da a los temas referidos a la nación, la patria y el patriotismo: estos no sólo aparecen en ítems específicos, sino que invaden y saturan otras zonas de los textos. A esta diferencia de contenidos, se corresponde otra en su textura: existe un marcado contraste entre el tono altamente prescriptivo, sentido y mesiánico que se aplica al análisis de la nación, y el registro apagado, erudito y técnico que caracteriza los apartados que describen la Constitución y las leyes (Quintero y de Privitellio, 1999: 136).

Aunque es difícil establecer el grado de correlación entre los textos y la enseñanza de las aulas, es probable que, en ambos casos, se haya registrado un alejamiento considerable entre discurso escolar y práctica política extraescolar. Hubo, en cambio, un tema de la política partidaria que ingresó en los textos y en la prescripción curricular casi sin mediaciones pedagógicas: el peronismo. El carácter revulsivo de su irrupción pública (revolucionario para sus cultores y protagonistas; tiránico para sus detractores) es de tal magnitud que naturaliza la abolición de toda neutralidad sectorial tanto en los manuales del período justicialista como en la dictadura que lo sucedió. Unos considerarán natural que los textos exalten al presidente, a su esposa y la obra de ambos; otros, un deber moral impedir que sus nombres circulen en la opinión pública y, más aún, en las aulas. En ambos casos, la irrupción de la política partidaria no conllevaba la posibilidad de deliberar y tomar posición, sino, por el contrario, la anulación de la palabra *divergente*.

Los cambios culturales abiertos en el mundo occidental desde mediados de siglo XX pusieron en cuestionamiento la educación moral y política de la institución escolar, acusada de reproductora, disciplinadora, represora y conservadora, en un contexto de valoración del cambio, la creatividad y la libertad. En la Argentina, las dictaduras de 1966 y 1976 retrasaron la expansión de los movimientos culturales contestatarios,

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 21

igualitarios y deconstructivos de las instituciones modernas[4]. Su difusión se dio con mayor énfasis desde los años ochenta, al salir de la última dictadura militar. La expresión *educación moral* comenzó a desaparecer del vocabulario pedagógico y fue reemplazada, en cierto modo, por expresiones como *convivencia, orientación, acompañamiento* y, más recientemente, *educación en valores*.

Durante la transición democrática, aumentaron sensiblemente las expectativas de transformación del orden social a través de la participación y el voto popular, lo cual favoreció la renovación de los contenidos en las lecciones de civismo. Sin embargo, a poco de andar, las instituciones fueron mostrando su fragilidad[5], su escaso efecto igualador y su falibilidad para defender al conjunto de las bajezas morales de los funcionarios. Si la sociedad emergente de la última dictadura había aceptado con excesiva confianza las promesas del retorno a la vía constitucional, pronto descubrió, con espanto y dolor, que la democracia no puede reducirse a un conjunto de dispositivos de representación y que puede transformarse en una herramienta de rapiña, si no hay una práctica colectiva, sostenida y pertinente, de participación y control. La escasa credibilidad actual en los dirigentes, en la legislación y en la política misma como oportunidad de mejoramiento de la vida social es la contracara amarga de aquellas ilusiones traicionadas.

Durante los últimos años del siglo XX, las gestiones institucionales de la democracia dieron continuidad a las políticas de transformación del Estado que habían sido la meta deliberada de la dictadura militar. La crisis hiperinflacionaria y el acceso al poder del mismo movimiento que lo había instaurado medio siglo antes fueron las condiciones que posibilitaron el desmantelamiento del Estado benefactor. La sociedad resultante de ese proceso tiene una participación profundamente desigual en el producto bruto del país, muestra numerosos enclaves de grupos desafiliados de las redes comunitarias e institucionales y, finalmente, una débil estructura de

[4] Esos movimientos existieron y tuvieron una visibilidad notable durante los años sesenta y principios de la década de 1970, pero en carácter de vanguardias que no alcanzaron a expandirse hasta una trama social más extensa. Además, su incidencia fue demasiado precaria en la educación escolar, abruptamente interrumpida en 1976.

[5] Esto explica las preocupaciones de aquella época por desarrollar una «cultura democrática» en el seno de una sociedad teñida de autoritarismos profundos y sutiles, a veces, encubiertos en discursos aparentemente progresistas.

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 22

representación y participación política. Hoy el país es muy diferente del que existía pocas décadas atrás, y sus demandas de educación política son otras. ¿Para qué educar ciudadanos en la Argentina actual?

En una sociedad desencantada de lo político, la neutralidad pedagógica, que se expresa como silencio ante los conflictos y como evasión ante las controversias, no parece ser una herramienta adecuada para formar ciudadanos dispuestos a la participación activa y al ejercicio del poder popular. Es necesario avanzar hacia una educación política que dé cabida a la formación argumentativa, al análisis de los discursos divergentes sobre la realidad social, a la búsqueda de criterios comunes y de mecanismos de validación de consensos y al reconocimiento de actores diferentes que pujan por intervenir en la actividad pública. La neutralidad absoluta no sólo es imposible, sino que también es indeseable, particularmente en estas circunstancias. La educación escolar debe tomar posición para recrear las bases culturales de la participación democrática. En ese sentido, debe ser *beligerante*, según la terminología que propone Jaume Trilla (1992). Por el contrario, si pretendemos avanzar desde una educación moral demasiado descriptiva y una educación cívica demasiado alejada de los problemas sociales hacia una formación ética y política que aborde frontalmente los temas de discusión que forman parte de la agenda actual, será conveniente adoptar estrategias particulares de *neutralidad activa* en las propuestas didácticas[6], que permitan sostener la beligerancia de los propósitos.

Desafíos actuales de la educación ética y política escolar

Si la formación escolar pretende dar respuesta a las expectativas y a las necesidades de una sociedad poco satisfecha de sí cuando se mira al espejo, ha de reconocer nuevos desafíos. No se trata de adoptar una posición esencialista y ahistórica, sino de caracterizar demandas que surgen de los problemas y de las representaciones de la sociedad argentina actual. Esta caracterización merece un debate político-pedagógico abierto y profundo, para el cual, podemos ofrecer las siguientes ideas.

En primer término, necesitamos pasar de la enseñanza de un conocimiento declarativo de las normas, a ubicar a los estudiantes en el lugar de producción de las leyes. No se trata meramente de conocer la legislación

[6] Véase el capítulo 9 «Hacia una didáctica de la formación ética y política».

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 23

vigente, sino de brindar oportunidades para discutir por qué una ley es justa o por qué es preferible a otras alternativas. Esto no implica sólo un cambio de énfasis sino pasar de la categoría de súbditos a la de ciudadanos, pues, si bien, ambos tienen obligación de conocer y de cumplir las normas, sólo estos últimos participan en su producción. Dicho pasaje podría sentar también las bases para un vínculo más maduro entre la sociedad y las instituciones públicas, cuyas normas y acciones suelen mirarse bajo el cristal de la sospecha. Reflexionar sobre las leyes justas[7] permitiría apreciar que, la mayoría de las veces, no se trata de una opción dicotómica entre lo bueno y lo malo, en términos absolutos, sino de adoptar prescripciones con diferentes grados de justicia, para atribuir bienes, prerrogativas y obligaciones.

En segundo término, la formación escolar está invitada a pasar de la adquisición de pautas morales a la revisión crítica de los enunciados culturales. Si la tarea de enseñar se reduce a socializar los valores compartidos y a abogar por que se mantengan y difundan, la escuela renuncia a participar en debates ricos y sutiles que el mundo enfrenta en tiempos de agotamiento y revalidación de los valores heredados. La transmisión moral sólo tiene sentido democrático cuando se enmarca en un proceso de crítica y de recreación argumentativa. Sólo así es posible comprender la ética como práctica de la libertad (Foucault, 1996[8]). Según plantea Zygmunt Bauman, la llamada *crisis de valores* ofrece una buena oportunidad para pensar los fundamentos de la moralidad:

> Si la multiplicidad de valores que requieren juicio y elección es signo de una «crisis de valores», debemos aceptar que esa crisis es el hogar natural de la moralidad: sólo allí pueden madurar la libertad, la autonomía, la responsabilidad, la capacidad de juicio, todos ellos, elementos indispensables del yo moral. La multiplicidad de valores en sí misma no garantiza que los individuos morales crezcan y maduren. Pero sin ella, los individuos tienen pocas posibilidades de

[7] En sus investigaciones psicológicas (1982) y filosóficas (1998), Lawrence Kohlberg caracteriza este pasaje como una divisoria de aguas entre el pensamiento moral convencional y el posconvencional: «El desarrollo central del estadio 5 es la elaboración de una propuesta "racional" para hacer leyes o reglas, una perspectiva de elaboración-de-leyes que está claramente distinguida de la perspectiva de mantenimiento-de-leyes» (1998: 181).

[8] En una entrevista de 1984, Michel Foucault planteó su visión de la ética como un cuidado de sí mismo y práctica de la libertad, mediante el concepto de *gubernamentalidad* (pp. 93 a 125).

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 24

> hacerlo. Sometido a un escrutinio meticuloso, lo que suele llamarse «crisis de valores» revela ser, en realidad, el «estado normal» de la condición moral humana (Bauman, 2001: 158).

Los dos desafíos presentados emergen al desmontar algunos rasgos autoritarios de la escolaridad decimonónica, vigentes como mueca hierática en algunas prácticas actuales de enseñanza. Ahora bien, resulta insuficiente fundar los propósitos de la formación ética y política del presente en oposición a los patrones previos. Es conveniente, también, adentrarnos en las características y en las tensiones abiertas de la sociedad argentina contemporánea. Se trata, claro está, de formular una caracterización tan provisoria y discutible, como imprescindible para orientar nuestras propuestas formativas. En un texto escrito durante la última dictadura militar, Guillermo O'Donnell describía rasgos capilares del autoritarismo que dificultarían la consolidación de la democracia por venir:

> Para no dar vueltas alrededor de un tema ingrato, tengo la impresión de que, junto con el comparativamente notable igualitarismo en el trato personal y entre clases de nuestro país, y junto también con la aguda conciencia de los derechos que a cada uno corresponden como miembro de tal o cual clase o categoría ocupacional (elementos estos que, en otro contexto general, serían muy positivos para establecer y profundizar una polis democrática), las relaciones sociales, los patrones de autoridad en diversos microcontextos y hasta los criterios de percepción y evaluación de ese-otro-que-no-es-como-uno, hace ya tiempo, que son muy autoritarios e intolerantes en la Argentina. El moralismo puritano e hipócrita de la derecha y, muchas veces, de la izquierda; la siempre renaciente visión maniquea y paranoide de nuestra historia y de sus fracasos; el racismo de algunos, no sólo en el antisemitismo, sino también, en el arrogante mito del país «blanco» y «europeo» frente a una América Latina india y mulata; la fenomenal represividad de costumbres e identidades sexuales; la interacción (epitomizada en la siniestra figura de los «celadores» encargados de la «disciplina» en los colegios) entre una autoridad educacional represiva e infantilizante, por un lado, y rebeliones de rabia anómica, por el otro; la reproducción de un modelo duramente patriarcal de organización familiar...

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 25

> en fin, la repetición del gesto duro que pone, por las dudas, barreras a una actitud cooperativa y se respalda en la presunción de que sólo los tontos pueden pensar más allá de su persona, de su grupo o del segmento social al que pertenecen (O'Donnell, 1997: 145).

Cada vez más lejos de las condiciones en que se inició la transición democrática, la descripción citada no ha perdido vigencia y, en algunos aspectos, su anticipación se vio confirmada por algunos de los fracasos más restallantes que han sufrido las instituciones. La población argentina sospecha, con razón, de muchos dirigentes, pero no siempre asume sus propias cualidades como un problema irredento en la construcción de una ciudadanía democrática. Cinco rasgos sobresalen, a mi modo de ver, en las prácticas políticas actuales de la sociedad argentina, que demandan respuesta formativa desde el sistema educativo.

En primer lugar, la escuela y la sociedad merecen pasar de la crítica al autoritarismo, a la reconstrucción de autoridades y autorizaciones, pues la denuncia mordaz y la ironía descalificadora hacia toda expresión de autoridad han dejado de ser una práctica contestataria para transformarse en un gesto conservador y paralizante. Quien ocupa un cargo investido de autoridad legal es cuestionado, a veces de manera radical, por el sólo hecho de intentar ejercerlo, al mismo tiempo que la ciudadanía reclama autoridades que *se hagan cargo*. Aparentemente, su legitimidad sólo es reconocida cuando los efectos recaen sobre otros, pero es impugnada por aquellos a quienes se sanciona o se limita. La educación política escolar habrá de abordar los fundamentos normativos y contextuales de una autoridad democrática, pues su ausencia no favorece la libertad, sino las tendencias anómicas.

En segundo lugar, como parte del mismo proceso, escuela y sociedad están invitadas a pasar de la impugnación de normas arbitrarias, a la fidelidad hacia normas construidas democráticamente, pues una de las herencias largas y corrosivas del pasado autoritario es cierta relación de desapego alarmante hacia las leyes. Esto quizá pueda explicarse por un largo historial de leyes injustas y normativas impunemente despreciadas, que nos llevó a sospechar de toda norma, descreyendo de su sinceridad, de su eficacia o de su carácter igualitario. Sin embargo, no hay sociedad sin leyes; y necesitamos recrear algún tipo de confianza en las que podamos construir, al mismo tiempo que nos comprometemos en

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 26

su cumplimiento, por fidelidad a los mecanismos en los cuales participamos. La vida social requiere poner límites a los apetitos e impulsos particulares que colisionan con los intereses colectivos o de otros sectores que sostienen reclamos justos. Las leyes, más o menos justas, expresan lo que cada sociedad establece como norma y horizonte para sí misma. La educación política ha de bregar por involucrar a cada ciudadano en la discusión de esas leyes, como así también, en el cumplimiento de las existentes. Podemos discutir en profundidad el derecho a la desobediencia civil cuando la normativa legal contradice principios éticos; pero ningún argumento puede dar sustento a la desobediencia por capricho o por interés privado.

En tercer lugar, enfrentamos la oportunidad de revisar los fundamentos del deber incondicionado que postulaba Kant[9] en la cúspide del pensamiento ilustrado, para enunciar responsabilidades condicionadas en situaciones contingentes. No se trata de renunciar a los requerimientos de universalización, sino de afrontarlos en el contexto de moderna liquidez, con carácter histórico y provisorio[10]. Diluidas las certezas inconmovibles y esenciales, es tiempo de recrear, argumentativamente, los principios que orientan la vida personal y social, sin derivarlos ya de un sujeto trascendente ni de supuestas *tierras prometidas* (llámense *dictadura del proletariado, espíritu absoluto, estadio positivo* o de cualquier otro modo). La formación ética escolar requiere habilitar instancias de pensamiento contingente, de aproximaciones reflexivas y provisorias ante los interrogantes de un mundo que, en buena medida, nos resulta cada vez menos conocido y, por eso mismo, menos susceptible de ser controlado. Si la educación moral que daba sustento a una formación política adaptativa brindaba respuestas taxativas e incuestionables, la formación ético-política actual debe dar tanta importancia a las preguntas como a las respuestas, porque ambas forman parte del pensamiento crítico[11].

Una cuarta cuestión abierta como desafío de la educación política escolar es el pasaje del reconocimiento de conflictos a la construcción de

---

[9] Así formulaba su imperativo categórico de carácter formal: «Yo no debo obrar nunca más que de modo que pueda querer que mi máxima deba convertirse en ley universal» (1981: 41).

[10] Véase el capítulo 3 «Concepciones de la ética y la formación escolar».

[11] En otro trabajo, afirmé que «El conocimiento puede ser herramienta de emancipación sólo si está al servicio del pensamiento, si permite dar respuesta a las preguntas que se formula un sujeto que construye su propia libertad. Y tiene mayor poder emancipatorio si logra sustentar proyectos colectivos, si reúne la riqueza de las diferencias en el espacio público donde el conocimiento se valida y proyecta su acción en el mundo» (Siede, 2006: 45).

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 27

proyectos comunes. La sociedad argentina (sobre todo, en las grandes ciudades) ha ido construyendo una actitud de rechazo hacia los atropellos e injusticias originadas en acciones u omisiones de los poderes públicos. Es cierto que no siempre esta conciencia se extiende a los derechos de los demás, sino que emerge en reclamos generalmente individualistas, ni tampoco se canaliza a través de mecanismos institucionales o, al menos, mediante expresiones adecuadas a la magnitud de la requisitoria, sino que, a veces, se expide como transgresión deliberada y desconocimiento de los derechos ajenos. Este plus de energía puede entenderse como contrapeso de los años de sumisión al autoritarismo, como reacción todavía inmadura y destemplada; pero también, puede explicarse como continuidad de los atropellos originales, que ya no van sólo en dirección vertical hacia abajo, sino como explosión capilar hacia todas las direcciones. En la resistencia al maltrato, se suscitan nuevas violencias que agudizan los padecimientos colectivos. En la historia política de la humanidad, siempre ha habido violencias, y difícilmente se puede impugnar su legitimidad en casos extremos, cuando se han agotado otras instancias; pero ningún argumento puede validar actos violentos siempre, por cualquier interés o motivo, hacia cualquier destinatario, sin ninguna condición limitante. Frente a estas tendencias, la función de la escuela es proponer mecanismos más adecuados e inteligentes de reclamo, explorar alternativas de otras sociedades y construir categorías de análisis de las prácticas habituales en nuestro medio, para avanzar en la construcción de soluciones más justas y abarcadoras de los conflictos. La educación política debe incluir estrategias y experiencias de construcción de proyectos colectivos, pues la única vía de superación de los reclamos individuales catárticos es su inserción en movimientos populares capaces de producir nuevos ordenamientos sociales más equitativos e inclusivos.

Finalmente, otro desafío es la reflexión político-pedagógica sobre el ejercicio del poder. En la historia argentina de corto y largo plazo, se alternan períodos de euforia y de depresión, originados en visiones mágicas monocordes que se suceden sin solución. Así, en los discursos autorreferenciales de la opinión pública, oscilamos de «la Argentina potencia» al «último orejón del tarro», del «crisol de razas» que «está condenado al éxito» a las frases que comienzan con «en este país…». Más allá de la escasa conciencia histórica que denotan estas fluctuaciones, ellas expresan una visión pendular, que oscila entre la omnipotencia y la impotencia, con gran dificultad para comprender la propia

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 28

potencia de los actores sociales. Ambos momentos de la oscilación son ingenuos y absolutos, basados en una concepción trivial del poder. La función de la educación escolar es tematizar el poder, analizar sus modalidades y efectos, develar su historicidad y sus estabilidades relativas, interrogar sobre sus condiciones de cambio. Una formación política de carácter emancipatorio pretende conquistar mayor potencia en la acción y enunciar criterios para el ejercicio responsable del poder.

A diferencia de los primeros, estos desafíos no surgen de la confrontación con prácticas anquilosadas de la educación escolar, sino de recuperar su carácter productivo, pues ella no es copia mecánica de la sociedad en que se inserta. La direccionalidad de cualquier ámbito público está sujeta a tensiones y controversias, de las que no escapa la formación ético-política. La escuela es un escenario de pujas discursivas y de prácticas contrastantes, donde las contradicciones son una oportunidad siempre abierta para recrear sentidos. Los docentes podemos intervenir en el debate si encaramos lo que Amy Guttman ha denominado «reproducción social consciente»:

> En una sociedad democrática, la «educación política» (el cultivo de las virtudes, el conocimiento y las habilidades necesarias para la participación política) sí tiene primacía moral sobre otros objetivos de la educación pública. La educación política prepara a los ciudadanos para participar al reproducir de forma consciente su sociedad, y la reproducción social consciente es el ideal no sólo de la educación democrática, sino también de la política democrática (2001: 351).

Es cierto que muchos discursos abogan por la perpetuación del orden social vigente y algunas prácticas pedagógicas lo convalidan (aun bajo el paraguas de discursos supuestamente críticos), pero la escuela también ha sido productora de realidades nuevas y ha generado transformaciones que, a veces, superaron o tomaron distancia de las que preveían los planificadores. Ni siquiera en las épocas de mayor control de la sociedad (en la Argentina o en otros países), la voluntad de los poderosos pudo doblegar todas las voluntades y neutralizar todas las resistencias. En el puente abierto entre generaciones, la educación escolar es un ámbito propicio para pensar qué aspectos de la sociedad merecen ser conservados o reproducidos, y cuáles ameritan transformaciones.

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 29

Una formación ético-política emancipatoria incluye la crítica y el cuestionamiento, como así también, la construcción argumentativa de horizontes hacia los cuales avanzar y criterios para la marcha.

Buscando un lugar en el currículum real

¿Cuándo y cómo abordar esta enseñanza en la educación escolar? Puede argüirse que en todo momento, o en algunas instancias particulares, pues la inserción curricular de educación moral y cívica ha sido objeto de debate durante largas décadas. Esto planteaba María de Maeztu en 1938:

> Dos tendencias se señalan en la hora presente en cuanto a la manera de ejercer un influjo moral sobre el alumno. La una pone su énfasis en el valor educativo que una escuela bien organizada puede ejercer sobre el alma del muchacho. La otra cree que la enseñanza debe darse de una manera directa o indirecta, pero siempre, con un contenido de carácter intelectual. Inglaterra ha sido, en la historia de la educación, la que ha representado la primera de esas tendencias; Francia, la segunda. (Maeztu, 1938: 250-251)[12].

Cousinet explica el contexto y las razones que, en su país, llevaron a la inclusión de una disciplina que, sin remitirse a un campo específico de la producción académica, reuniera los conocimientos indispensables para la inserción de los ciudadanos en las instituciones republicanas:

> Modestamente, en 1882, surgió en Francia, introducida por primera vez en los programas de enseñanza primaria, una nueva disciplina: la *Instrucción cívica*. Trasladémonos a aquella época. Desde la Constitución de 1875 y los acontecimientos políticos de 1877, Francia es una república. Está administrada por representantes elegidos por sufragio universal. Todos los varones son electores y elegibles. Legalmente, sólo pueden serlo si conocen la Constitución, dentro de cuyo marco, podrán actuar ellos

[12] Ambas posiciones se reconocen mutuamente como alternativas opuestas en foros internacionales: «En el Congreso de Educación Moral celebrado en Londres, en el año 1908, quedaron claramente expresadas las dos tendencias: la tendencia inglesa que se mostró, en general, opuesta a la enseñanza sistemática de la moral; y la tendencia francesa, que la acepta y la incluye en sus programas con el nombre de "Instrucción Moral y Cívica"» (Maeztu, 1938: 210).

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 30

> mismos o aquellos a quienes han elegido. No existían medios de información, como la radio, la televisión o el cine; y la prensa y el libro resultaban inoperantes en un país que, en aquel entonces, contaba con gran número de analfabetos y en que, incluso, la gente culta no tenía demasiados deseos de informarse. Se encarga, pues, la escuela de dar esta enseñanza. En la escuela primaria, la enseñanza cívica será obligatoria. Los individuos, que abandonarán la escuela a los trece años, no serán electores hasta los veintiuno; pero se espera que conservarán algún recuerdo de esta disciplina, así como de las otras, y, en todo caso, afirman los responsables, mejor es dar esta enseñanza prematura que nada. Los escolares sabrán, pues, cómo se elige un concejal, un diputado, un senador o un presidente de la República, cómo se nombra a los subprefectos, prefectos y ministros, de qué naturaleza son y qué duración tienen los poderes de cada uno, etc. (Cousinet, 1967: 272-273).

Cada estrategia se planteaba como alternativa excluyente a la otra, al mismo tiempo que incluía una valoración sobre los aspectos predominantes de la personalidad que deberían tenerse en cuenta: mientras unos privilegiaban los contenidos intelectuales, otros atendían principalmente a la formación de hábitos. Sin embargo, estas prioridades nunca fueron tan claramente opuestas en el funcionamiento real de las escuelas. Por otra parte, la división tajante que Maeztu realiza entre la pedagogía inglesa y la francesa no puede desconocer la existencia de múltiples voces disonantes en cada territorio. Émile Durkheim (1973) fue el principal objetor de las estrategias que consideraba verbalistas, pues entendía que la educación moral debía realizarse a través de la disciplina escolar y de la adhesión a los grupos de pares. Jean Piaget, por su parte, destacado representante del intelectualismo, cuya preocupación era la formación del juicio o criterio moral, daba predominancia al ambiente escolar y a las experiencias de autogobierno por sobre la enseñanza en una materia específica:

> En lugar de imponer a los niños un estudio exclusivamente verbal de las instituciones de su país y de sus deberes de ciudadanos, lo indicado es aprovechar los tanteos del alumno en la constitución de la ciudad escolar, para hacerle conocer los mecanismos de la ciudad adulta (Piaget, 1999: 58; 1.º ed., 1930).

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 31

Se trata de un debate antiguo, como podemos apreciar, que fue perdiendo relevancia hacia mediados del siglo XX, junto con la pérdida de prestigio de la educación moral y la manifiesta manipulación de títulos y de contenidos en las materias que se ocupaban del civismo. Sin embargo, en nuestro país —como en otros de América Latina—, asistimos a una breve reedición de esta controversia durante los años noventa, cuando nuevamente se agitaron las aguas curriculares y cobró cierta relevancia la ubicación de la formación moral y cívica en las escuelas. Los acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, que se establecieron poco después de sancionada la Ley Federal de Educación, incluyeron los documentos de concertación previos a la formulación de los Contenidos Básicos Comunes. Estos introdujeron la noción de *contenidos transversales*, caracterizados del siguiente modo:

> Los contenidos transversales son aquellos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Generalmente, su tratamiento requiere un encuadre ético que desarrolle actitudes cuidadosas y de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural. Requieren del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada, ya que pueden ser abordados con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar. Por eso, parece conveniente que, en el Diseño Curricular, los contenidos transversales se encuentren clara y diferenciadamente especificados, aunque luego se trabajen en los horarios previstos para áreas o disciplinas, o en los talleres interdisciplinarios, o a través de proyectos especiales (CFCyE, 1994).

Esta formulación es la que dio origen a un capítulo de los Contenidos Básicos Comunes que se llamó *Formación Ética y Ciudadana* [13]. Ese capítulo recogía lo que la reforma española había denominado *temas transversales*, que los CBC no definían como tales, pues dejaban a criterio de cada

[13] Este nombre fue determinado al final de la producción del documento, pues los documentos previos habían adoptado nombres alternativos.

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 32

jurisdicción la definición de los espacios curriculares (áreas, materias y transversales). El resultado fue una variedad muy grande de posiciones, ya que algunas provincias recuperaron la idea de un espacio específico —La Pampa, por ejemplo—, mientras que otras escogieron hacer transversales estos contenidos —el «Eje ético» bonaerense, por ejemplo— y otras adoptaron soluciones mixtas —como la Ciudad de Buenos Aires, que definió formas particulares de transversalidad en cada ciclo—[14].

La preocupación por las cuestiones transversales (educación ambiental, vial, en el consumo, en la salud, en la sexualidad, etcétera) había llegado a las escuelas a través de una bibliografía pedagógica española, reforzada por la presión de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que pugnaban por introducir sus propuestas en la enseñanza. Muchos proyectos de este tipo se han desarrollado desde entonces y continúan actualmente vigentes en las escuelas, aunque no siempre en diálogo con las prescripciones curriculares de Formación Ética y Ciudadana. En muchos casos, el interés por una o por varias temáticas transversales, por parte de una escuela o de un equipo de docentes, suscita un compromiso particular con cada problema, pero desgajado de los fundamentos más generales de la formación ética y política de los estudiantes. En algunos casos, es posible observar un compromiso moral y voluntarista en relación con temas de la agenda pública, que sería conveniente revisar para avanzar hacia planteos más críticos y complejos sobre el ejercicio de la ciudadanía.

En aquellas provincias y niveles que conservaron la definición de un área o materia específica, esta suele tener un horario reducido, que refleja la escasa relevancia que se le asigna, en comparación con otros espacios curriculares. Hay una matriz curricular que trasciende las gestiones y las épocas, que supera incluso las murallas de la escuela y que asigna importancia relativa a cada campo del saber. En esa maqueta canónica, algunos saberes son fundamentales e indispensables, mientras que otros resultan accesorios o superfluos. ¿Qué ocurre con la educación política? Algo muy curioso: sucesivas gestiones le han dado un peso significativo a la definición de los programas oficiales, y cada golpe de Estado tuvo su correlato en cambios de denominación de esta materia (sobre todo,

[14] En este caso, me tocó participar como coordinador de la producción curricular (diseño y documentos de desarrollo). Adherí entonces a la decisión de definir «perspectivas transversales» (Gutman y Siede, 1995), cuya concreción para cada ciclo definimos de abajo hacia arriba, a medida que se producía el diseño y de acuerdo con las condiciones que establecía la gestión política de cada momento.

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 33

en la escuela media). Como contrapartida, estudiantes, familias y buena parte de los docentes le asignan una importancia reducida. Es una materia que no suele dejar estudiantes en el camino, que no suscita grandes dificultades ni considerables entusiasmos. Es decir, se la evalúa más por lo que no es ni hace, que por lo que sí contiene y puede. Quizá lo curioso de este contrapunto entre una valoración excesiva y otra casi nula encuentra su explicación causal: tanto se ha manoseado este espacio curricular que ya pocos le tienen respeto[15].

Ahora bien, ¿qué tipo de inserción curricular es más conveniente? La respuesta no es sencilla, aunque la experiencia española (en la cual abrevó la reforma argentina, al menos, en este punto) no merece, a la distancia, una evaluación positiva (Bolívar, 1996). Todo parece indicar que la decisión de transversalizar una temática suponía su prioridad, al mismo tiempo que la relegaba fuera de los horarios de enseñanza, con lo cual no tenía cabida real. Esto advierte Abraham Magendzo con respecto a la enseñanza de los derechos humanos en Chile:

> Cierto es que, en todas las asignaturas y en muchos de los contenidos programáticos, el saber de los derechos humanos puede encontrar un tiempo y un espacio. Pero esto no solamente es válido para el saber de los derechos humanos. Lo es, también, para la Matemática. ¿Hay alguien que ya ha pensado alguna vez en eliminar Matemática como asignatura del currículum y dispersarla entre el resto de las asignaturas? Así se abordaría el saber matemático en y desde las ciencias, en y desde la filosofía, en y desde la geografía, en y desde las artes, etc. La idea es posible y también innovadora, pero de quien la sostuviera se diría que es un «loco curricular». La verdad es que esto parece insano porque significaría quitarle poder y valor curricular a la Matemática, lo cual es inadmisible en nuestra cultura. Entonces, ¿por qué a los derechos humanos sí se les puede quitar poder? Estoy con aquellos que afirman que los derechos humanos deben estar presentes en todas las asignaturas del currículum, pero esto no significa que tomar esa opción esté carente de contradicciones. La tensión está ahí, no del todo resuelta (Magendzo, 1996: 512-513).

[15] Hoy, por una u otra vía, encontramos indicios de que esta formación es poco prioritaria para la gestión nacional y para buena parte de las gestiones provinciales.

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 34

En definitiva, la transversalidad fue presentada como panacea frente a la expectativa de dar respuesta a las demandas sociales en cuanto a la formación de los ciudadanos, pero terminó obturando el ingreso de nuevas temáticas al currículum real de las escuelas. Por otra parte, hubo distintas acepciones con respecto a lo que la *transversalidad* significaba: algunas enfatizaban la imposibilidad de dar lugar a temas novedosos de la demanda social dentro de las disciplinas habituales en los currículos (Moreno, 1995); otras recuperaban la potencialidad del trabajo institucional, por fuera de la enseñanza académica, como estrategia de educación política a través del gobierno escolar (Gutman y Siede, 1995).

Todas las alternativas curriculares (modalidades transversales, materia escolar y otros tipos de inserción en la gestión institucional) parecen resultar insuficientes por separado y requieren algún tipo de formulación combinatoria que permita superar la falsa alternativa de trabajar estos contenidos *en todo momento* o en una materia específica. Considero que las tres modalidades mencionadas son imprescindibles, al menos, en algunos tramos de la trayectoria escolar:

- Un *espacio curricular específico* permite abordar sistemáticamente los contenidos jurídico-políticos vinculados con la organización institucional del país y con las herramientas de ejercicio de los derechos ciudadanos. Esta modalidad es imprescindible, al menos, durante todos los años del nivel secundario.
- La *transversalidad disciplinar*, en todos los niveles formativos, permite habilitar la discusión sobre problemas éticos y políticos vinculados con los contenidos de cada asignatura. No es necesario apartarlos del espacio curricular donde se presentan, pues allí tienen sentido; pero sí es importante definirlos en las prescripciones curriculares y formar a los docentes de todas las disciplinas para que puedan conducir un debate axiológico o normativo en ese contexto.
- La *transversalidad institucional* es también indispensable en todos los niveles de la educación formal, pues la escuela es un espacio público donde rige el estado de derecho y donde cada uno de los estudiantes puede aprender a ejercer su poder y a reconocer sus responsabilidades a través de la participación en experiencias de gestión institucional y de reflexión sobre la convivencia. Cada maestro de sala o de grado, cada tutor y preceptor de la escuela media requiere

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 35

una capacitación específica para entender la potencialidad política de sus intervenciones en los conflictos grupales y las posibilidades que le brinda su rol en cada etapa formativa.

En definitiva, la función política de la escuela reclama espacios curriculares múltiples, pues se trata de ofrecer una formación compleja y multifacética. En muchos casos, se trata sólo de reconocer y reorientar las prácticas educativas ya existentes en las mejores experiencias escolares. Pero todas ellas requieren ser anunciadas bajo el paraguas de la formación ética y política de los estudiantes, a fin de articularlas en un único proyecto emancipatorio y de evitar que se dispersen entre las buenas voluntades y las iniciativas esporádicas.

Periódicamente, es necesario revisar cuáles son las demandas sociales y las necesidades formativas de los estudiantes, qué estrategias tenemos para afrontarlas y cómo las insertamos en la estructura curricular de la enseñanza, pues la inercia de las decisiones antiguas sólo nos lleva a perder el rumbo. Tengamos en cuenta que nada de lo que la escuela haga para formar a los ciudadanos garantizará transformaciones profundas en el sistema político ni en la moralidad de la sociedad, pero probablemente esas transformaciones no se den si no es de la mano de una acción pedagógica pertinente y deliberada. «El cuidado de uno mismo —afirma Foucault— aparece como una condición pedagógica, ética y también ontológica, para llegar a ser un buen gobernante. Constituirse en sujeto que gobierna implica que uno se haya constituido en sujeto que se ocupa de sí» (1996: 113). La formación ética y política escolar puede brindar oportunidades para aprender a ocuparse de uno mismo y de los otros.

Bibliografía

BAUMAN, Zygmunt (2001): *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BOLÍVAR, Antonio (1996): *«Non scholae sed vitae discimus:* límites y problemas de la transversalidad», *Revista de Educación* (Madrid), núm. 309, Centro de Publicaciones del MEC, enero-abril de 1996.

Consejo Federal de Cultura y Educación —CFCyE— (1994): *Criterios para la Planificación de Diseños Curriculares Compatibles en la Provincia y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.* Resolución

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 36

núm. 37/94 del 5 de julio de 1994. Documentos para la Concertación. Serie A - núm. 8.

COUSINET, Roger (1967): *La Escuela Nueva.* Barcelona: Editorial Luis Miracle.

DURKHEIM, Émile (1973): *La educación moral.* Buenos Aires: Shapire.

FOUCAULT, Michel (1996): *Hermenéutica del sujeto.* La Plata: Altamira.

GUTMAN, Sergio e Isabelino A. SIEDE (1995): *Perspectivas transversales para la Formación Ética y Ciudadana.* Buenos Aires: MCBA-Dirección de Currículum (Actualización curricular-Documento de Trabajo N.° 1).

GUTTMAN, Amy (2001): *La educación democrática. Una teoría política de la educación.* Barcelona: Paidós. (1.º ed. en inglés: 1987).

KANT, Immanuel (1981): *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.* Madrid: Espasa Calpe.

KOHLBERG, Lawrence (1992): *Psicología del desarrollo moral.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

— (1998): *De lo que es a lo que debe ser.* Buenos Aires: Almagesto.

MAEZTU, María de (1938): *El problema de la ética. La enseñanza de la moral.* Buenos Aires: Instituto de Didáctica-Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

MAGENDZO, Abraham (1996): «Dilemas y tensiones en torno a la educación en derechos humanos en democracia», en VV. AA.: *Estudios Básicos de Derechos Humanos VI.* San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos-Ministerio Real de Relaciones Exteriores de Noruega.

MORENO, Montserrat (1995): «Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante», en María Dolores Busquets y otros: *Los temas transversales, claves de la formación integral.* Buenos Aires: Santillana.

O'DONNELL, Guillermo (1997): «Democracia en la Argentina. Micro y macro», en *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización.* Buenos Aires: Paidós.

PIAGET, Jean (1999): «Los procedimientos de la educación moral», en *De la pedagogía.* Buenos Aires: Paidós.

QUINTERO, Silvina y Luciano de PRIVITELLIO (1999): «La formación de un argentino. Los manuales de civismo entre 1955 y 1995», Revista *Clío & Asociados. La Historia Enseñada.* Santa Fe: Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral, núm. 4.

CIUDADANIA Cap1 16/7/12 10:06 Page 37

SIEDE, A. Isabelino (2006): «Iguales y diferentes en la vida y en la escuela», en Pablo Martinis y Patricia Redondo: *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas.* Buenos Aires: Del Estante Editorial.

TEDESCO, Juan Carlos (1986): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945).* Buenos Aires: Ediciones Solar.

TRILLA, Jaume (1992): *El profesor y los valores controvertidos; neutralidad y beligerancia en la educación.* Barcelona: Paidós.

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 39

2. Hacia un abordaje formativo de las situaciones de la vida cotidiana escolar

Guillermo Micó

> ¿Entonces las cosas no son lo que son? Según y cómo. Son lo que son y lo que pueden ser. ¿Y el hombre? Lo mismo. Somos nuestras propiedades reales y el impredecible despliegue de nuestras posibilidades. Híbridos de realidad y posibilidad, somos ciudadanos compartidos de la realidad y el deseo.
>
> José Antonio Marina, *Ética para náufragos*.

Introducción

En las escuelas, como en cualquier establecimiento institucional[1], suceden muchas cosas. Sucede de todo. No podría ser de otro modo. Incluso, podría decirse que la convocatoria que la organización-escuela realiza tiene ese objetivo: que entre los sujetos que ingresan a ella, a través de ellos, por ellos y, también, a pesar de ellos, se susciten múltiples y

[1] Lidia Fernández diferencia tres significaciones del término *institucional*: una clásica remite «a ciertas normas que expresan valores altamente "protegidos" en una realidad social determinada». En este caso, «se utiliza entonces como sinónimo de *regularidad social*, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos fijando sus límites». Otra acepción surge de considerar el término *institución* como sinónimo de *establecimiento* y se refiere así «a organizaciones concretas —una escuela, una fábrica, un hospital— en las que se cumplen ciertas funciones especializadas con el propósito de concretar las acciones-valores aludidos con la acepción anterior». Esto permite afirmar que «cada tipo de establecimiento configura el momento particular de una norma universal». Finalmente, un tercer sentido asocia *institución* con los significados y señala así «la existencia de un mundo simbólico en parte consciente, en parte de acción inconsciente, en el que el sujeto humano "encuentra" orientación para entender y descodificar la realidad social» (1998: 15). Hebe Tizio agrega que ese «mundo simbólico se sostiene del discurso y va más allá de las necesidades biológicas y de la supuesta armonía del instinto y de lo social. Es un mundo habitado por sujetos que tienen diversas modalidades de obtener satisfacción, lo que trae aparejado el conflicto y el síntoma consecuente» (2002: 195).

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 40

diferentes situaciones, muchas prescritas, algunas imprevisibles, otras impensadas e impensables. Cruces entre los intereses personales y el interés común, tensiones entre la necesidad de acuerdos y las diferencias irreductibles, entre las disponibilidades y las indisposiciones, disputas entre el condescendiente sentido común y el debate argumentado que impide los consensos rápidos, entre los imaginarios homogeneizadores y la reflexión de las implicaciones personales conforman la argamasa con la que los sujetos que circulan por esos establecimientos dan forma y consistencia a lo que Elsie Rockwell llama la *experiencia escolar cotidiana*.

> Permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 200 días al año, seis o más años de la vida infantil, necesariamente deja huellas en la vida. El contenido de esa experiencia varía de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. [...] El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar (2001: 13).

La práctica institucional de las organizaciones escolares tiene una función mediadora respecto de las estructuras, los dispositivos y las estrategias organizadas oficialmente para alcanzar el fin específico. En función de esa mediación, esta práctica se materializa en lo que algunos autores denominan *currículum oculto*, paradójicamente, «el más real desde la perspectiva de quienes participan en el proceso educativo» (2001: 15). Un entramado complejo de prácticas y de discursos en los que es posible advertir el estilo[2] y la cultura institucionales, en la medida que, con la lógica —unas veces evidente y otras cifrada— de lo cotidiano, se expresa lo que cada establecimiento elabora como su «versión única de los modelos institucionales generales» (Fernández, 1998: 29). Y que incluye:

> [...] *un lenguaje; un conjunto de imágenes* sobre la institución misma, sus tareas, los distintos roles funcionales y cada una de sus condiciones; *un conjunto de modalidades técnicas* para el

[2] «Cuando hablamos de *estilo institucional*, aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que se reiteran a lo largo del tiempo. Configuran una modalidad "característica" que se percibe de forma directa en el clima, el movimiento de su vida cotidiana, las "maneras" de sus miembros […]» (Fernández, 1998: 46).

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 41

> cumplimiento de las acciones vinculadas a su producción y mantenimiento; *una* particular *forma* de *plantear y resolver las dificultades, de manejar el tiempo, el espacio, los recursos y las relaciones* con el ambiente, una serie organizada de *maneras de ordenar las relaciones de los individuos entre sí* en lo referente a la tarea y al gobierno institucionales (ibídem).

Finalmente, es posible también recurrir a la perspectiva meteorológica y señalar que, en cada establecimiento educativo, se percibe un *clima institucional* particular, propio. La metáfora es buena pues, en los *territorios escolares*, hay tormentas, chubascos, no faltan truenos y rayos cruzados, arrecian vientos y temblores de distintos grados. En el mejor de los casos, las primaveras, los veranos, los otoños y los inviernos se secuencian, pero puede ocurrir que alguna de las estaciones se extienda más de lo esperado y de lo deseable y, también, que alguna de ellas nunca tenga lugar. En ciertos casos, hay noches casi eternas, y en otros, auroras casi permanentes. Estos fenómenos de la *climatología escolar* hacen que cada escuela sea más o menos habitable, más o menos respirable, más o menos asfixiante, acogedora o expulsiva, y que lo sea, independientemente de lo que ocurra en las otras escuelas de la región, del distrito, del barrio. Sucede, en más de una oportunidad, que en el turno mañana graniza, mientras que en el de la tarde disfrutan de temperaturas cálidas, y el de la noche es arrastrado por aluviones fangosos, aunque el *servicio meteorolopedagógico oficial* augure tiempos promisorios para todo el ciclo escolar. Prácticas, discursos, fenómenos —visibles o velados— de la cotidianeidad escolar son:

> […] contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos. A partir de esas prácticas, los alumnos se apropian de diversos conocimientos, valores, formas de vivir y de sobrevivir. La experiencia en las escuelas es formativa también para los maestros. […] Los mensajes que la práctica cotidiana comunica a los maestros complementan, contradicen o hacen efectivas las enseñanzas recibidas en el Normal, y a la larga, adquieren mayor peso que estas (Rockwell, 2001: 14).

La vida cotidiana de la escuela tiene carácter formativo, siempre. Maestros y alumnos no pueden sustraerse de los procesos que integran la experiencia escolar y participan activamente en su desarrollo.

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 42

La conciencia de esa participación depende mucho de las habilidades y las herramientas conceptuales que tengan los sujetos a su disposición para significar esa experiencia mientras la transitan, la sostienen o cuando intentan modificarla. Pero mucho más depende de los dispositivos y estrategias, que la escuela —es decir, la intervención docente e institucional, intencional y organizada— ofrezca para que aquellos colocados en situación de *vivientes* de la vida cotidiana escolar aprendan o desarrollen las destrezas y las competencias propicias y propiciatorias de esa participación. Todo esto, en el marco de la problematización de lo cotidiano, del cuestionamiento de lo habitual, de la crítica a la rutina y de la refutación de lo obvio. No es suficiente con *vivir* la vida cotidiana de la escuela para entender de qué se trata, cómo interviene en los procesos de construcción de la identidad y de integración grupal, qué problemáticas ilumina y cuáles oscurece, si considera sus ambigüedades o las deniega, cómo replica o se diferencia de otras cotidianeidades, cuáles son las pautas que la regulan, qué posibilidades ofrece para ser modificada y qué aspectos merecen ser conservados.

No siempre la vida cotidiana ha sido considerada *contenido público curricular*; en consecuencia, las enseñanzas y los aprendizajes que pueden asociarse a un contenido de esa índole han corrido la misma suerte. Durante décadas, *saber vivir en la escuela* fue un conocimiento transmitido casi por ósmosis en el propio ámbito, y *de boca en boca* en los intercambios familiares y en otros espacios sociales, dentro de un contexto de fuerte coincidencia general acerca de los valores *verdaderos y nacionales*, y de la necesidad de adecuar las conductas a una *normalidad* definida en virtud de esos valores. Las escuelas compartieron esta tarea con otras instituciones, como los hospitales y la asistencia pública hasta mediados del siglo XX. Hasta no hace mucho, el precepto, habitual y común a todas las escuelas, parece haber sido *en la escuela, se hacen tales y cuales cosas; y no tienen lugar «las otras»*. Incluso, aún es posible escucharlo durante esa especie de arenga con que algún docente recibe a los niños al inicio de la jornada, o cuando los despiden a su término, una escena que nos recuerda siempre una riesgosa herencia castrense que no terminamos de dilapidar ni de deshacernos de ella. Hubo —¿hay todavía?— un habla para las escuelas, palabras y frases para la escuela, y hubo otras proscriptas en su geografía[3].

[3] Véanse los capítulos 7 «El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria» y 9 «Hacia una didáctica de la formación ética y política».

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 43

«Cuando en la escuela me retaban, en mi casa me pegaban», le contó su padre a un joven maestro hace algunos años. Lo que para aquel padre significaba coherencia entre la escuela y los hogares, era evaluado por su hijo como un signo de la posición reproductora y autoritaria de la escuela clásica que él, nacido en los años setenta, había querido no sólo evitar, sino cambiar. Pero el hijo no pudo argumentar a favor de la situación actual de los patios y de las aulas. En el diálogo con su padre, su situación fue incómoda cuando debió reconocer, por ejemplo, que la enseñanza de los derechos y de las garantías asociadas con la democracia y con la vigencia del estado de derecho —que durante los últimos diez años, él ha venido desarrollando— compite con una ausencia preocupante de conductas de cuidado de sí mismo y de los otros, con el aumento de la discriminación, con la paulatina disolución de los referentes adultos dentro de la escuela y fuera de ella. Muchos de nosotros, seguramente, advertimos un abismo entre las ofertas prometedoras —y en gran medida, confirmadas— de la escuela de nuestros padres, y más aún de las propias, y la pérdida de sentido que ha ocupado los espacios institucionales y las mentes de sus actores. *Para qué la escuela, para qué me sirve esto, para qué sirve lo que hacemos* son frases hoy recurrentes y fáciles de escuchar en las salas de profesores, cuando los chicos opinan, en las instancias institucionales de reflexión, en la innumerable capacitación. También, fuera de los ámbitos educativos.

Convivir hoy fuera de las escuelas

A poco de empezar el siglo y de festejar, en nuestro país, la mayoría de edad de una democracia que aún no ha madurado, la vida dentro de las escuelas se parece mucho a la que se desarrolla más allá de sus umbrales. Pero no precisamente porque afuera se sigan las máximas escolares para la organización del lazo social, como más o menos ocurría antaño. Más bien, sucede lo contrario: por un lado, la *realidad* que ingresa en la escuela no coincide con la que conforma el imaginario de los discursos institucionales; y por otro, las representaciones escolares acerca de lo social y de lo particular, construidas a lo largo de más de un siglo, y aún vigentes, paradójicamente han perdido la capacidad performativa que alguna vez poseyeron. Ya nadie ni nada es como la escuela decía que eran o que debían ser. Si la escuela pudo pensarse como uno de los

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 44

determinantes de la cultura, es necesario que hoy empiece a plantearse la caducidad de ese puesto o que lo comparta con otras instituciones con igual o mayor poder, con mayores recursos materiales o con modalidades de penetración más potentes y eficaces. Podríamos pensar la relación de la escuela y la cultura de la misma manera en que Teófilo Neira plantea las distintas esferas de este mundo nuevo, pues:

> […] sirven para conservar, para perpetuar y comunicar lo que de otra manera hubiera desaparecido con los sujetos que lo produjeron, en el instante en que lo llevaron a cabo. Pero, además, la cultura, dados sus rasgos específicos, se alimenta ininterrumpidamente de cuanto las distintas generaciones son capaces de sentir y experimentar (1999: 8).

Según este autor, el momento actual se caracteriza por las contradicciones que resultan de un devenir cultural en direcciones y dimensiones distintas, contrarias, aun con expresiones violentas, con el sello de la aceleración, del vértigo que supone la exigencia del cambio permanente. Cuesta identificar algún tema respecto del cual haya consenso sobre la necesidad de sustraerlo de la transformación, pues el cambio mismo es considerado un valor, hasta el punto de que es necesario cambiar lo que cambia. Pareciera que el deseo de novedad permanente plantea una vuelta a los inicios y, en el extremo, a la eliminación de la historia: cada uno empieza de nuevo el recorrido. Hay un mercado de lo recién hecho. De esta manera, crece, junto con la demanda de la novedad, la de la autonomía, incompatible con la tradición y el respeto por el pasado. Así, coexisten prácticas enfrentadas: la búsqueda de nuevas sensibilidades es la reacción a un mundo práctico que no comprende la no conformidad (Neira, 1999).

> La escuela se ha convertido en un frente sobre el que las fuerzas de la actualidad se desatan de una manera soterrada y críptica. Los alumnos llegan a ella bajo la etiqueta de la «formación». Se preparan para encontrar su lugar en el mundo. Tienen que desarrollar su personalidad y tomar plena posesión de sí mismos. Pero en sus equipajes portan el signo de las contradicciones actuales y un repertorio de actitudes que los hace depositarios de todas las tendencias actuales (óp. cit.: 37).

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 45

A diferencia de lo que planteaba el poeta, *nada está como era entonces*. En eso, hay coincidencia. Para Zygmunt Bauman, la vida se licua porque formamos parte de «una sociedad moderna líquida […] aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en una rutina determinadas» (2006: 9).

Tiene poco sentido aprender de la experiencia y confiar en las estrategias del pasado, ya que puede ser una opción con resultados engañosos. Ni los pronósticos, ni los cálculos son confiables. La precariedad y la permanente incertidumbre son, para Bauman, las características de este tipo de vida. Lo desechable está a la orden del día. *Modernizarse o morir* es el lema. En este juego —que dicho sea de paso, según este autor, se juega «en una pista de dimensiones planetarias»—, participan por lo menos dos tipos de jugadores. Por un lado, los que se ubican cerca del poder, las personas *ligeras, hábiles, volátiles.* Por otro lado, el resto de los participantes, que cuentan con otras posibilidades: jugar no es su opción, pero no pueden no hacerlo.

> Las víctimas de la nueva movilidad planetaria no gozan de tal libertad. No pueden contar ni con la paciencia de aquellos con quienes les gustaría mantener las distancias ni con la tolerancia de aquellos de quienes les gustaría hallarse más cerca. Para ellos, no existen salidas sin vigilancia ni puertas de entrada acogedoramente abiertas: simplemente *pertenecen*. Aquellos individuos o aquellos grupos a los que pertenecen ven dicha pertenencia como un *deber* innegociable e incontrovertible (aunque pueda aparecer disfrazado de *derecho* inalienable), mientras que aquellos otros a los que desearían unirse ven esa pertenencia más bien como una *fatalidad* igualmente innegociable, irreversible e irredimible. Los primeros no están dispuestos a dejar que se vayan, mientras que los segundos no quieren dejarlos entrar (óp. cit.: 14).

Alain Touraine también plantea la presencia de un orden diferente: «Nuestra cultura ya no gobierna nuestra organización social, la cual, a su vez, no gobierna la actividad técnica y económica. Cultura y economía, mundo instrumental y mundo simbólico, se separan» (1999: 9-10).

Lejos de la fundación de una sociedad mundial, presenciamos el desvanecimiento de las sociedades, de los países. Si a fines del siglo XIX

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 46

pasábamos de las comunidades a la sociedad, parece haberse invertido el proceso. Vivimos juntos, pero en comunidades, y eso nos coloca en el centro de un dilema: por un lado, defender a ultranza los intereses, los valores y las creencias de los individuos y de las minorías, reconociendo que lo único en común es el respeto por la libertad ajena; y por otro, la convicción de que tenemos valores compartidos —políticos o morales—, universales, y rechazamos a quienes tienen una posición adversa. Vivimos juntos y comunicados impersonal y técnicamente, o nos limitamos a una comunicación intracomunitaria que reacciona ante una cultura de masas amenazadora y ajena.

A las preguntas sobre cómo convivir y cómo compatibilizar intereses personales y grupales, se responde desde dos posiciones encontradas: volver al pasado, a sus estrategias, a la ley o, por el contrario, profundizar la ruptura en la medida que es liberadora de las ataduras sociales e históricas y que nos hace ciudadanos del mundo. Ambas repuestas presentan sus riesgos. La primera «trata más de rechazos que de afirmaciones y, por consiguiente, de ideologías que, creadas para acoger, conducen a excluir a quienes no las reivindican» (Touraine, óp. cit.: 14-15).

La segunda es seductora, pero sus alcances no van más allá de las expresiones culturales.

> Atrayente cuando apela al debilitamiento de las normas y de las pertenencias, el elogio del vacío nos deja sin defensa frente a la violencia, la segregación, el racismo, y nos impide establecer comunicaciones con otros individuos y otras culturas (ibídem).

Una tercera respuesta, superadora de esas dos tendencias opuestas, siempre siguiendo a Touraine, propone respetar las reglas del juego social, garantizando las libertades individuales y sociales, el debate público y la tolerancia. Pero esta respuesta también acarrea sus problemas. Según nuestro autor «nos permite saludarnos cordialmente», pero no interactuar (ibíd.: 15). En cambio, lo que él plantea es un nuevo principio de combinación entre los mundos que se separan. Afirma que no puede ser un principio abstracto, como el derecho natural o la ciudadanía, ni puede aportarlo la realidad económica. El mercado competitivo equilibrado y el Estado republicano parecen estar alejados de las realidades sociales contemporáneas: ambos suponen estabilidad política o económica, pero hoy la variable es el cambio, las innovaciones que

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 47

se adelantan a las lógicas y las regulaciones de los procesos colectivos. Por eso, se trata de encontrar «un punto fijo en un mundo en movimiento en el cual nuestra experiencia está fragmentada» (óp. cit.: 19). Touraine concluye que el lugar —«único», dice— donde puede efectuarse esa recombinación entre:

> […] la instrumentalidad y la identidad, de lo técnico y lo simbólico, es el proyecto de vida personal […]. En un mundo en cambio permanente e incontrolable, no hay otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar unas experiencias vividas en construcción de sí mismo como actor. Ese esfuerzo por ser un actor es lo que denomino Sujeto, que no se confunde ni con el conjunto de la experiencia ni con un principio superior que lo oriente y le dé una vocación. El Sujeto no tiene otro contenido que la producción de sí mismo. No sirve a ninguna causa, ningún valor, ninguna otra ley que su necesidad y su deseo de resistir a su propio desmembramiento en un universo en movimiento, sin orden ni equilibrio. […] es una afirmación de libertad contra el poder de los estrategas y sus aparatos, contra el de los dictadores comunitarios. Doble combate que lo hace resistirse a las ideologías que quieren adecuarlo al orden del mundo o al de la comunidad. […] Afirmación de libertad personal, el Sujeto es también, y al mismo tiempo, un movimiento social.
>
> A partir de ese principio no social, debe reconstruirse una concepción de la vida social […]. Ese trabajo se efectúa en dos tiempos. En primer lugar, la transformación del individuo en Sujeto sólo es posible a través del reconocimiento del otro como un Sujeto que también trabaja, a su manera, para combinar una memoria cultural con un proyecto instrumental. […] El segundo momento de la reconstrucción de la vida social y colectiva se funda sobre la idea de que el Sujeto personal, como la comunicación de los Sujetos entre sí, necesita protecciones institucionales. Lo que nos conduce a reemplazar la antigua idea de democracia, definida como participación en la voluntad general, por la nueva idea de instituciones al servicio de la libertad del Sujeto y de la comunicación entre Sujetos (óp. cit.: 21-22).

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 48

Este recorrido por el *afuera* cultural de la escuela tiene el propósito de situar nuestra mirada y, también, de ubicar la institución que nos ocupa y las organizaciones que la actualizan, es decir, ponernos a todos en contexto. Son enfoques diferentes, unos más desalentados, otros distantes, y los hay esperanzadores, pero todos coinciden en lo mismo: los contextos culturales y sociales, el global y el local, han cambiado, se han transformado, y su lectura interpretativa requiere de una mirada crítica de nuestras representaciones y de las estrategias de análisis, y del consecuente reajuste o del definitivo recambio por otras, que permitan evidenciar las condiciones de producción propias del texto que vamos a leer. Haremos este recorrido para entender de qué se trata lo que tan frecuentemente nombramos como *hoy*.

Convivir en una escuela que muta

La *realidad* de la que venimos hablando ya está dentro de la escuela, se sienta todos los días en sus pupitres y en sus escritorios. Y, como dijimos, la escuela ya no puede decidir qué entra y qué no: los mecanismos de segregación de lo inconveniente, de lo vulgar y de lo indeseable han caducado. Si bien las duplas clasificatorias normal/patológico, adecuado/inoportuno, corregido/desviado, y cualquier otra figuración de la dupla bueno/malo —categoría fundante de la cultura occidental judeocristiana—, están presentes y con una eficacia aún relativa, deben enfrentarse a los distintos modos en que se exteriorizan la crítica y las reacciones a su permanencia y a su utilización, modos no siempre organizados e, incluso, a veces cifrados, enigmáticos, disfrazados de otra cosa, sintomáticos. Porque el ingreso de esta realidad no está determinado por una estrategia escolar y, en consecuencia, no es controlado pedagógicamente. Aunque también podría pensarse que es la escuela la que, con la pérdida de sus significados y de los dispositivos construidos a partir de ellos, permite, sin saberlo ni proponérselo, que en su interior los sujetos planteen sin reservas sus necesidades, sus deseos, sus disposiciones, sus vivencias, sus aprendizajes, sus saberes habituales, pero no escolares, sus urgencias y sus angustias.

Para algunos, las circunstancias actuales de la vida cotidiana de la escuela constituyen un logro, una batalla ganada a la escuela clásica o, al

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 49

menos, una constatación de que el *programa institucional* [4] ha entrado en decadencia y el viejo paradigma debe ser reemplazado. Para otros, es la pérdida de *los* valores, el rechazo a la socialización, la batalla perdida frente a la insolencia, la pérdida de todo lo que una escuela debe tener para ser una escuela. Pero preferimos seguir a Dubet cuando afirma: «La decadencia del programa institucional es una larga mutación, y no sólo una crisis, por más que […] la mayor parte de sus actores la vivan como tal» (2006: 23)[5].

También es posible considerar que el *programa institucional* ha estado siempre en crisis, porque la crisis es la condición de existencia de cualquier producción humana[6].

Pero las cosas, en la vida cotidiana de la escuela, son distintas, más complejas. Los actores suelen escabullir esa complejidad, y suelen escabullirse ante la explicitación, la publicación de cualquier hecho que los haga sujetos responsables de esa complejidad, fundamentalmente, porque creen que *responsabilidad* es sinónimo de *culpa*. Y esta sinonimia despliega un vendaval de fantasmas que, en ausencia de dispositivos que los signifiquen y comprendan, hacen colapsar las subjetividades de los docentes, aumentar los mecanismos defensivos y contrariar cualquier atisbo de reflexión. Un ejemplo de esto es:

---

[4] «Puede definirse *programa institucional* como el proceso social que transforma valores y principios en acción y subjetividad por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado. […] Durante mucho tiempo, el programa institucional definió la principal forma de trabajo profesional sobre los otros. Aunque en nuestros días, ese tipo de trabajo se vea arrastrado por la desarticulación de esa matriz, ello no impide que el programa institucional deba ser comprendido y construido como un tipo ideal, para diferenciar aquello que aún hoy se debe a él, y aquello que puede tener y tiene de nuevo en cómo nuestra sociedad fabrica individuos y sujetos» (Dubet, 2006: 32-33).

[5] Encontrar las razones de esta vivencia podría constituirse en una investigación que quizás arrojara luz acerca de la presencia de un discurso que nadie reconoce como propio, pero que puede tener a todos como sujetos de sus enunciados. Este discurso los coloca en una posición que les permite desvincular sus prácticas y su trabajo tanto de los logros como de los fracasos de sus alumnos. Es una manera de evadir toda posibilidad de responsabilización, es decir, de evitar dar alguna respuesta acerca de los hechos de uno u otro orden, un modo de excusarse de la reflexión implicada.

[6] Escribe Bauman: «Quisiera acentuar aún más este punto: la *crisis*, en la medida en que la idea alude a la invalidación de las costumbres y los medios habituales y a la consecuente falta de certidumbre respecto de cómo seguir adelante, *es el estado normal de la sociedad humana*. Paradójicamente, podríamos decir que no hay nada crítico en el hecho de que la sociedad esté en crisis. "Estar en crisis" es la manera habitual y, tal vez, la única concebible de autoconstitución (Castoriadis) o de autopoiesis (Luhmann), de autorreproducción y autorrenovación, y cada momento de la vida de la sociedad es de autoconstitución, de autorreproducción y de autorrenovación» (2003: 153).

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 50

> Una docente vicedirectora muestra con orgullo a otros colegas (vicedirectores de las otras escuelas del mismo distrito, con quienes está compartiendo un espacio de reflexión sobre la gestión y en el que se han incorporado algunas clases de Formación Ética y Ciudadana), el Contrato para la Convivencia que se produjo en su escuela, y que ya lleva dos años de implementación. Dora señala: «El documento cuenta con fundamentación teórica, con objetivos, ¡con propósitos!, y evaluación. Todo lo que corresponde. En la primera parte, está lo que los chicos deben cumplir, se hizo con ellos, fue mucho trabajo, pero fue hermoso, todos los compromisos de ellos, sus obligaciones en relación con las tareas, con el respeto a los docentes, el comportamiento en las aulas, en los actos, la entrada, la salida... Después está lo que tienen que hacer los padres, como ayudar a sus hijos con las tareas, mirar las carpetas, los cuadernos de comunicaciones, acompañarlos en la escolaridad...». Nadie hizo la pregunta de rigor, así que le tocó a uno de los capacitadores: «¿Y..., lo que tiene que hacer la escuela?... ¿No está escrito?...». La discusión que siguió fue difícil y jugosa. Para la mayoría, sintetizando, eso era colocar a la escuela en crisis. «¿Tiene la escuela que decir lo que tiene que hacer, lo que todos saben que tiene que hacer, para qué?», decían unos; «¿Es necesario?», apoyaban otros. No eran, en principio, preguntas porque no había disponibilidad para ubicarse a una distancia óptima del sí y del no, y desde allí poder empezar a pensar. Y eso quedó constatado porque, en seguida, se enunciaron frases que comenzaban con «Ahora, encima tenemos que...», y «Lo que nos faltaba...», o algunas más desafiantes, casi agresivas: «A ver, ustedes, que son los capacitadores, a ver, ¿qué más tiene que hacer la escuela?».

Nada más arriesgado que contestar apresuradamente. El *suelo escolar* es muy resbaladizo, y el discurso aumenta en estas condiciones su ambigüedad; su carácter equívoco y su violencia simbólica pueden transformarse en daño y clausura, más que en punto de partida. En el caso que se narra, cualquier respuesta hubiera servido para fomentar la ilusión de que *hay un saber*, de que ese saber *lo tienen* los capacitadores o especialistas —una categoría por demás riesgosa, que es utilizada por los docentes y por *los especialistas*—.

La vida cotidiana de la escuela siempre debe esforzarse para hacerle lugar al pensamiento, y se entiende su resistencia, pues justamente aquel tiene el propósito de usufructuar lo cotidiano, con el objeto de encontrar en lo habitual las condiciones de producción de lo novedoso. La novedad,

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 51

que puede ser simplemente una manera diversa de ver las mismas cosas, pondrá de manifiesto que *cotidianeidad* no es lo mismo que equilibrio, aunque a veces se logren, por un tiempo más o menos extenso, ciertas permanencias, ciertas continuidades, ciertos *acá las cosas se hacen así, siempre se hicieron así y así nos va bien y entonces no las vamos a cambiar*. La vida cotidiana de la escuela suele estar sostenida en sobreargumentaciones, pero cuando se invierte mucho tiempo y muchos enunciados en favor de algo, paradójicamente, se imprime el carácter de movedizo a un territorio cuya firmeza se acariciaba. Hay una tendencia a la naturalización de la cotidianeidad de cada establecimiento escolar, y sobre esa naturalización, se construye la idea de un ambiente característico, diferenciador, propio, en última instancia, familiar. Pero en lo familiar, acecha una sombra, sobre todo, cuando los procesos de elaboración no encuentran allí su lugar, es decir, cuando no se reflexiona lo familiar. Ahora volvamos sobre algunos momentos de esa dimensión de los establecimientos educativos que hemos llamado *la vida cotidiana de la escuela*:

> «Decí nueve», le pidió un alumno a su maestra no muy joven, no muy madura, y ella contestó «¡Nueve!». Estaba contenta pues reconocía en ese intercambio que le proponía «uno de sus mejores alumnos, encantador, respetuoso, inteligente», algo novedoso en las relaciones docente-alumno, un acercamiento en la asimetría. Además, veía la posibilidad de integrar la diversión en el trabajo, de comprender y hacerles comprender a los chicos que el respeto no se pierde por el «vos», y un montón más de frases congeladas aprendidas de memoria en los últimos veinte años de capacitación para liberarnos de una seriedad represora, autoritaria, antigua, inoperante, para democratizarnos. «El culo te llueve», concluyó el alumno, y su primera sonrisa fue transformándose en mueca trágica, espejando el mismo proceso de la cara de su maestra, cuya subjetividad tambaleó porque iba sintiendo cómo (según sus propias palabras) se derrumbaban sus representaciones acerca de los límites, de lo que corresponde y no corresponde en la escuela, acerca de su rol, de si debía sancionar o no. «Eso no se dice en la escuela, menos a un adulto», optó por decir la maestra. «Pero..., seño..., era un chiste». «No importa, era de quien menos esperaba eso», agregó ella. El chico no sabe qué hacer, quiere irse y no puede, parece enojarse, pero en verdad se angustia: «¡Pero seño, mire cómo se pone usted, yo no...», pone fin sin terminar.

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 52

«El chabón, entonces, se mandó con la bandera», concluía otro docente en una de las clases sobre Belgrano; y sus alumnos, para quienes *chabón* es el sustantivo prínceps para referirse al otro semejante; se miraron, sonrieron, porque advertían en el texto del maestro un quiebre, la irrupción de un término que pertenece a otro pentagrama de las opciones comunicativas. «Entonces, ¿podemos decirle 'chabón' a Belgrano?», dudaban seguramente, a juzgar por sus gestos, sus silencios, sus miradas. El docente, especializado (según él mismo) en la educación de las clases populares, en virtud, sobre todo, de la experiencia, de la antigüedad, de «haber trabajado mucho con estas poblaciones», argumenta: «Hay que acercar a Belgrano y a todos los próceres a la realidad de los pibes. Así hablan en la villa, entonces si usamos esas palabras, ellos entienden más. ¿Por qué no, no?».

«Seño, vení pronto. ¡Rodrigo está pegándoles a varios chicos de mi grado!», le pide con urgencia un alumno a la maestra de Rodrigo, que alcanza a escuchar (mientras se va) a una colega que dice: «Eso sucede porque Rodrigo no es para esta escuela, no tiene ninguna pauta». En la escena, la maestra ve a Rodrigo pateando a otro chico, y a otros dos alumnos suyos, Diego y Facundo, el primero en el suelo, y el segundo mirando. «¿Me podés explicar qué estabas haciendo?», le preguntará a Rodrigo en el aula. «En el recreo anterior, me llegaron quejas de vos, ¡estás metido en todas!». El chico parece no haber escuchado, sigue peleando: «¡Son unos hijos de puta! ¡A la salida, los voy a matar!». «¡Vos no vas a matar a nadie! —afirma, obligada, la maestra—. Decime qué pasó». Rodrigo cuenta que, cuando iba para el baño, vio que dos chicos de 6.° grado le pegaban a Diego. «Diego es mi compañero. ¿Qué quería que hiciera?, tenía que saltar, tengo que defenderlo, es mi compañero, es de mi grado. ¿Podía hacer otra cosa?». Grita, llora, golpea sobre el banco. «Sí —afirma la maestra— podías haber venido a buscarme. A mí o a otro maestro». Los gestos y las miradas de los chicos dicen que no están de acuerdo, desconfían de esa posibilidad. Entonces hablan, mezcla de defensa, de corporación, de conciencia de grupo, de justicia de urgencia. «Yo el otro día salté por él (se atreve Diego). Lo estaban apurando dos pibes de 7.°, y yo salté». «Ven, estoy harta, me la paso hablando con ustedes todos los días. Vos, Rodrigo, me prometiste portarte bien, pero... estás siempre en el medio, siempre quedás enganchado». Facundo

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 53

rompe el silencio que provocó la angustia de la maestra: «Seño, él hizo bien. Si el otro día Diego saltó por él, entonces él tiene que saltar por su compañero. Si no lo hace, en la próxima nadie va a saltar por él. Es así, él hizo lo que tenía que hacer».

Faltan quince minutos para la salida. «Profe, a este, lo van a mandar al San Martín». El profesor, que estudia teatro, no puede asociar al alumno señalado con el Complejo Teatral más importante de la Ciudad, por eso pregunta asombrado: «¡¿Al San Martín?!». Los alumnos se dan cuenta, no entendió. «Usted, ¿sabe qué es el San Martín? Es una cárcel, para pibes, hasta los 18. El hermano de aquel está adentro». El maestro escucha el listado de primos, hermanos, amigos que «están adentro». No quiere (no se atreve) a preguntar por qué Lionel tendría que ir a parar allí. Lo mira. Lionel mira al maestro. ¿Está conmovido, paralizado, o con ganas de hablar? Es difícil saberlo, el maestro aún no conoce los códigos, ni los gestos, y no sabe si podrá conocerlos y comprenderlos. «Lionel, bolú, contale al profe». Lionel empieza. «¡Qué buchón, loco, sos regato bolú!», parece enojado, pero no, es la introducción; el maestro empieza a entender el código. «Profe, lo que pasa es que mi familia sale a chorear, yo también, cosas de los autos, después se las llevamos a un chabón que las compra». Lionel habla en voz alta, casi con soberbia, casi orgulloso. ¿Por el choreo o por poder hablar?, se pregunta el maestro. Mientras Lionel habla, los otros miran alternativamente a su compañero y a su maestro. Lionel responde a todas las preguntas que el maestro piensa, pero que no explicita. «Vamos con mi viejo, mi vieja viene cuando está bien». Larga una especie de risotada nerviosa. El maestro se para y va hasta el armario, más a resguardarse que a guardar el borrador, las tizas, las carpetas. «Lo que pasa que a veces está pasada, les saca el "paco" a mis hermanos y...». El maestro piensa: «Tengo que decir que robar está mal, tengo que decirlo». Lionel parece leerle el pensamiento, y agrega: «¿Qué quiere?, si no... no tenemos para la comida, mi viejo no puede trabajar, no tiene documentos, está reenfermo, yo tengo siete hermanos, son todos más chicos que yo, vienen a esta escuela...». El maestro, casi dentro del armario, mira a Lionel y a los otros, alternativamente, y piensa: «Tengo que decir que está mal no tener para comer. ¿Qué digo?». Suena el timbre, dice: «Salgan a formar».

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 54

La vida cotidiana escolar, es necesario repetirlo, está marcada por las tensiones que implican y los conflictos que destilan las numerosas operaciones destinadas a mantener el equilibrio —inestable siempre— entre la tradición y las *nuevas olas*, entre lo nuevo y lo viejo, entre lo conocido y lo ignorado, entre las certezas y las incertidumbres, entre lo nativo y lo extranjero, en fin, entre lo instituido y lo instituyente. Fernández señala que:

> Si bien las instituciones en su aspecto de lo institucional, lo instituido, configuran la trama de sostén de la vida social y el andarivel por el que transcurre el crecimiento de los individuos, inevitablemente se «topan», se confrontan y entran en «lucha» con los desvíos que conforman el cuestionamiento y la posibilidad de concreción de lo instituyente (1998: 16).

Se trata de una dinámica que replica, en gran medida, la misma contienda que el sujeto debe librar en dos dimensiones: el espacio interno, propio, subjetivo, y el que alberga su relación con lo social-institucional. En ese sentido, cada uno de nosotros es doblemente extranjero, para sí mismo y para los demás, una condición que no suele apreciarse en su dimensión más creativa a la hora de pensar la relación entre sujetos e instituciones. Lisón Tolosana afirma que la figura del extranjero sintetiza las contradicciones de nuestra existencia, el deseo de superación de estas y el fracaso irremediable del intento. Y concluye:

> Esta figura sintética [el *extranjero*] es [...] y funciona como un *intensivum* de un modo mental dialéctico que trata de suavizar la antítesis yo/otro, uno/muchos, eterno dilema a afrontar por toda vida humana y por toda sociedad de hombres (1997: 100).

Con una frecuencia alta, las tareas que se realizan para lograr ese equilibrio (institucional, personal) no tienen un resultado satisfactorio al ciento por ciento, es decir, fallan. Nunca conquistan lo que se proponen, porque siempre hay una diferencia obstinada, irreductible entre lo que se quiere lograr y lo que efectivamente se puede lograr. Las prácticas destinadas a sostener la dinámica institucional y, sobre

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 55

todo, la cotidianeidad, siempre se tropiezan con un campo en algún grado inaccesible, con un imposible. Por otra parte, el equilibrio mismo, o mejor dicho, la idea de que sería posible algo así como una armonía entre lo establecido y cimentado, y lo que aún no tiene ningún arraigo, es, cuando menos, una expresión de deseos. En el extremo, cuando se fuerza una articulación entre aquellos márgenes, encontramos una posición despistada y, en consecuencia, la promesa —en general, siempre cumplida— de un riesgo. En ese sentido, como señala Hebe Tizio, la *armonía social* —uno de los sueños de la institucionalización moderna, y en consecuencia, un encargo de la escuela—, es una idea que:

> […] puede ubicarse en el pasado o en el futuro. Es la idea de una naturaleza armónica que la sociedad corrompe, naturaleza a la que se podría retornar; o, desde un enfoque evolucionista, la ilusión de que podría existir un futuro sin conflicto por el perfeccionamiento progresivo de lo humano (2002: 196).

Por supuesto que podemos ilusionarnos con que algunas ideas nuevas, incluso buenas ideas, pasen a formar parte de un instituido renovado. Es imposible vivir sin ilusiones. Lo que nos parece necesario afirmar es que la escuela ya no puede garantizar y, en consecuencia, tampoco alentar la esperanza de un equilibrio estable, mucho menos permanente. No sería mala idea volver sobre los argumentos freudianos acerca de las condiciones inevitables de la cultura, y pensar desde ella la cultura escolar. En ese sentido, la vida cotidiana escolar no tiene la función de hacernos felices, sino la de regular los vínculos recíprocos entre los que conviven y trabajan en esos ámbitos. Si falta esa regulación, todos quedan sometidos a la arbitrariedad del individuo, a la ley del más fuerte, a los intereses del que ejerce la mayor fuerza física. Para Freud, la libertad individual no es patrimonio cultural, en la medida que vivir con otros, convivir, supone una renuncia ante las limitaciones que ella impone, y una aceptación de la ley común, la del acuerdo.

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 56

Aprender a enseñar a convivir

La vida cotidiana de la escuela es el espacio y el tiempo en el que los actores institucionales deben desplegar —y en algunos casos, iniciar— el difícil trabajo de vivir con otros, de tener que acordar con otros, de reconocerlos junto con sus intereses, de solicitar un lugar: *mi lugar entre otros lugares, entre los lugares de los otros.* Ingresar en la escuela es, entre otras cosas, disponerse a sostener —de manera más o menos consciente— la tensión que se produce en las múltiples situaciones de la convivencia regulada públicamente y por ellas. La convivencia escolar también es un dispositivo. Como tal, ha sido siempre objeto de observaciones e intervenciones, internas y externas a la escuela. En la sala de maestros o en la cocina, cuando la cocina es la sala de maestros, mientras se toma ese cafecito o entre mate y mate durante los recreos, los docentes hablan de la convivencia, y lo hacen mientras conviven. La convivencia se constituye también en función de esos intercambios. Allí, por ejemplo, comentan los avatares diarios, se pasan algunos datos sobre los grupos y sobre cada uno de los mortales que integran esos grupos. Los chicos también conviven, ¡y cómo! Ocurre que conviven los adultos con los chicos, claro. Y aunque es una afirmación de Perogrullo, hay que decirlo: conviven todos con todos, y a veces, simultáneamente, contra todos.

Desde fuera de la escuela, hay observaciones e intervenciones destinadas a la convivencia. Los académicos definen los avatares de la convivencia y van produciendo la bibliografía afín. Los investigadores señalan las dimensiones que la atraviesan y las categorías con las que se la puede pensar. Los políticos, al fin y al cabo siempre un poco paternalistas (o mucho), nos dicen *¡convivan!*, y nos indican cómo hacerlo (si el perfil es autoritario), o nos sugieren que convivamos, previa explicación de las bondades de la convivencia (si pretenden un saber sobre la democracia). Los gremialistas defienden el derecho a la convivencia y hasta podrían luchar por algún articulado que la bonifique. La comunidad, es decir, los padres y las madres, o la familia en sentido amplio —como se ha aprendido a decir ahora, sin comprender demasiado los alcances reales de esa afirmación—, se integra en la convivencia como puede y cuando puede. Los medios, los mediadores mediáticos, ¡mártires del ejercicio de decir la verdad!, se encargan de hacerla pública en condiciones y según criterios más ligados al *raiting* que a una preocupación genuina.

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 57

Se dedica no poco tiempo a la convivencia. La convivencia se disfruta, se aprovecha, se padece, se denuncia. Ahora bien, ¿cómo hacemos para convivir en los espacios institucionales que llamamos *escuelas*? ¿Cómo hacemos para llevar adelante semejantes artefactos que, lejos de acercarnos a la naturaleza, nos alejan de ella, o, en el mejor de los casos, nos acompañan —e inciden— en el insoslayable proceso de humanización, de construcción y de participación cultural, de subjetivación, al que hemos sido sentenciados, destinados, elegidos, o, simplemente, sujetados?

La convivencia es una creación humana, un dispositivo. Tanto es así que podemos favorecerla, cuestionarla, acotarla, con mayores o menores consecuencias, pero nunca impedirla. Ante tanta separación de la naturaleza, ante tanto alejamiento de las leyes inexorables de lo biológico, no nos queda otra posibilidad que inventar una legalidad con la cual poder organizar y dar sentido a las prácticas que constituyen ese casi-deseo-casi-imperativo de organización, y a los efectos de esas prácticas. Y lo hacemos. He ahí *la ley, las normativas, los reglamentos, los acuerdos.* La convivencia escolar puede ser pensada desde esta perspectiva normativa. Conocer las normas generales y locales que organizan una escuela es saber qué piensan acerca de la convivencia, cómo la piensan, qué incluyen en ella, qué expulsan, qué ocultan los sujetos que circulan por allí. Es conocer, también, las luchas por el poder, cuáles son los valores que han ganado, cuáles los oscurecidos, qué se ha decidido dar a luz, qué se hace invisible, cómo se ubican las personas y los grupos en las estructuras de participación, qué posibilidades y responsabilidades tienen en la toma de decisiones. En definitiva, qué jurisprudencia y qué sistema normativo regulador del lazo social funcionan en cada escuela y qué relación existe entre ese sistema y la administración y la experiencia de lo justo y de sí mismo.

Pero esto no quiere decir que quienes conviven en la escuela, en cada escuela, tengan un conocimiento reflexionado sobre el asunto. Sencillamente, porque la convivencia no siempre fue un objeto de reflexión, sí de aplicación y de acatamiento. «Acá las cosas son así», esta frase o sus metáforas, dichas o dadas a entender, es un enunciado que circuló y circula impunemente por los pasillos y en las reuniones, y en las actas y en los cuadernos de comunicación a los padres y en las circulares internas, y por cuanto espacio o vía comunicativa se halle a disposición. Es una frase oída, no escuchada. Es decodificada, no leída.

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 58

Hay que reconocer que, durante algún tiempo, hubo resultados impecables. Quién no reconoce en sí mismo algo que aprendió en la escuela sobre la convivencia y que, podría asegurarlo, nunca nadie se lo enseñó. Muchos recordamos cómo algunos maestros y maestras, más preocupados o más evangelizadores, suspendían la clase de las preposiciones o de los racionales para *conversar*, para *charlar*, como un padre, como un amigo, como aquel que podía pasarnos la posta, pero nunca o casi nunca, como un maestro. Antes, la convivencia *no se aprendía porque era algo que se daba, naturalmente.*

Cada época define sus posibilidades y sus límites. En cada época, las cosas se nombran —las que se nombran— de modos diferentes, pero eso, también, influye en la concepción de las cosas, no sólo en el vocabulario de uso. Ahora bien, si la convivencia escolar está en relación con la construcción del lazo social, si es un aspecto, un momento, una dimensión constitutiva de ese lazo, y si los tiempos que nos incumben se caracterizan por una conmoción en los paradigmas con que ese lazo fue constituyéndose en el tiempo, queda poco margen para negar la necesidad de colocar la convivencia en el centro de las prioridades y considerarla un objeto de conocimiento. En las escuelas, hoy, todo o mucho ocurre en la urgencia, en el desajuste, en la pérdida de lo común, en la sensación de naufragio, en la desazón, y lo que es peor, a veces en el marco de la apatía y en la desmentida. No digo que en las escuelas sólo ocurra eso, sino que estamos preocupados, muchas veces angustiados porque, por un lado, han caducado las estrategias —tenían fecha de vencimiento, y no lo sabíamos—, y por el otro, aún no hallamos respuestas nuevas. Esto último se torna más complejo, además, porque subsiste cierta idea de que esas respuestas están en algún lado, que alguien nos las va a traer: seguimos recurriendo a la ilusión infantil de un Papá Noel pedagógico. Debo decirles: Papá Noel no existe, aquí Papá Noel son los maestros, los profesores, los preceptores. Y los reyes magos..., están pobres, ni reyes ni magos.

Entonces, inevitable, surge la queja: *¿Y a mí, quién me preparó para esto?* La respuesta evidente es *Nadie*, si la pregunta se sostiene en la presunción de que a ese *quién* le corresponde un *alguien*. La pregunta puede —en realidad, debe— cambiarse: *¿Cómo me preparo para esto?* Esta nueva pregunta es proyectiva; la otra, melancólica. La segunda abre un futuro, la primera nos deja impotentes.

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 59

Situación cotidiana: escuchar a Esteban

La maestra comenta que no sabe qué hacer con Esteban, que ha intentado de todo, hasta enojarse, pero las cosas están igual o peor, porque no cambia nada. Sugiero: «¿Probaste con *un encuentro*?», y ante el gesto que se adelanta a «Eso es lo que venimos haciendo», «Eso es lo que se hace en la escuela», opto por anticiparme, y le acerco un pequeño texto: «Leelo y probá, después me contás».

Espacio de encuentros entre docentes y alumnos/as

No es una entrevista, mucho menos, una charla. Es un *espacio privado* en el medio del espacio público que es la escuela, destinado a aquellos alumnos o alumnas cuyo comportamiento *llama nuestra atención*, en el doble sentido que puede tomar esta frase: *sorpresa, asombro* y, también, *demanda, reclamo, ayuda*. Por supuesto, esas conductas se dan en el marco grupal que la escuela plantea casi permanentemente, pero obedecen a determinaciones personales en su mayor parte. El grupo, en estos casos, seguramente, actúa como causa o como destinatario de ese comportamiento, pero eso no es lo mismo que decir que estamos frente a un problema grupal. El acceso a esos fenómenos debe hacerse por otras vías distintas que las utilizadas para los eventos grupales. El dispositivo que llamamos *encuentro entre docente y alumno* es ventajoso tanto para el alumno o la alumna como para los docentes, así como para la relación que se establece entre ambos y, finalmente, también para la vida institucional. *Encuentros*, porque hemos podido evaluar que, en su desarrollo, se producen —con diferente intensidad, y es esperable y deseable que así ocurra— cambios en las representaciones que cada actor tiene acerca de los otros. Los docentes, seguramente, se sorprenderán ante la revelación de aspectos de sus alumnos y alumnas hasta ese momento desconocidos, y estos cambiarán significativamente su relación con los adultos que agregan esta nueva función a su rol de referentes: la *escucha particularizada*. Una función que la mayoría de los docentes lleva a cabo diariamente, pero que en estos *encuentros* será *deliberada*. Los *encuentros* deben ser coordinados por el o la docente de grado, pues son ellos quienes mantienen un contacto permanente con los chicos y las chicas, pero en los casos que se crea

[7] La significatividad, en este caso, está determinada: a) por la participación de ese otro adulto en la situación que se va a tratar, o b) porque el niño o la niña lo soliciten.

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 60

conveniente pueden sumarse otros adultos de la institución siempre que su presencia sea significativa[7] para el niño o la niña. El propósito es crear espacios que permitan conocer aquellas cuestiones por las cuales algunos niños y algunas niñas ven dificultados sus procesos de socialización y los intercambios que necesitan llevar a cabo en la convivencia escolar para acceder exitosamente al conocimiento y adquirir las habilidades para su desenvolvimiento en la vida pública. Dicho de otro modo: echar luz, en el marco de la relación adulto-niño, acerca de las causas de un comportamiento que, en general, se repite a lo largo de su trayectoria escolar[8].

Los espacios de encuentro son un dispositivo, pues vamos a considerar la presencia de múltiples aspectos o elementos que se ponen en juego en una situación compleja que involucra a un alumno o una alumna que manifiesta un comportamiento difícil. Debe pensarse en más de un encuentro, más exactamente, en una serie de encuentros a lo largo de un tiempo a determinar a partir del análisis de lo que allí vaya sucediendo: la serie mínima podría ser de tres o cuatro encuentros (un mes aproximadamente) dado que es impensable que una situación compleja pueda abordarse y disolverse en menos tiempo.

Es necesario comunicar previamente qué se va a hacer en este espacio. Se hablará con las chicas y los chicos convocados acerca de para qué y por qué se los invita a este espacio. Debe quedarles claro que será una instancia confidencial y que se acordará con ellos, en cada caso, qué cuestiones de lo que allí se hable podrán comunicarse y cuáles no, y a quiénes. Esta condición debe repetirse antes de iniciarse cada encuentro. Lo única situación que permitiría a los adultos no respetar esa condición de confidencialidad es aquella en la que lo que se comunica es algo que atenta contra los derechos humanos del niño o de la niña.

Buscar un espacio adecuado. Las entrevistas pueden realizarse en cualquier lugar mientras se resguarde la privacidad, que ese lugar esté alejado del grupo de alumnos/as del grado, pero también, de otros chicos y adultos de la institución.

Conviene que los encuentros sean breves. No extenderse más de 15 ó 20 minutos.

---

[8] En muchos casos, y a partir del segundo grado, es probable que algunos alumnos y algunas alumnas queden *pegados* a ciertos comportamientos, sobre todo, si estos se caracterizan por ser disruptivos respecto de las normas del aula y de la institución. Suele suceder que la pregunta acerca de por qué se comportan de ese modo queda suspendida o sustituida por una etiqueta cuya formulación es del tipo *fulano/a es así*.

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 61

Algunas cuestiones para tener en cuenta en la elaboración de las preguntas. Este *no* es un espacio para señalar errores ni para retar. Por el contrario, *puede ser un buen espacio para reflexionar* acerca de la propia situación, de las posibles causas que la determinan, de las estrategias para realizar las modificaciones necesarias y de cómo adquirirlas, sobre la necesidad y el derecho de pedir ayuda, y de la posibilidad de plantearse plazos para concretar soluciones y evaluaciones parciales y permanentes de aquellas, etcétera. Lo que en esas situaciones se pone de manifiesto puede leerse de modos distintos, y esos modos dependen de la perspectiva, del punto de vista que adopte el que lee respecto de lo que significan esas situaciones y de sus protagonistas infantiles. El que aquí proponemos se caracteriza por considerar los conflictos como insoslayables en la convivencia, pero también como verdaderas oportunidades para conocer más profundamente a los sujetos que los protagonizan, tanto cuando los analizan como cuando intentan llevar a cabo las soluciones que ellos mismos puedan crear. Es importante recordar que cada docente está *siempre implicado* doblemente en esas situaciones, es decir, tienen que ver por un lado —y de algún modo— en la generación de los hechos, y por otro, estos siempre tienen efectos sobre ellos. No todas las veces es tan evidente de qué modo se colabora en la aparición de aquellas circunstancias, ni es posible identificar inmediatamente los efectos. Pero es necesario analizar estos dos modos de estar implicado, porque de ellos dependen en gran medida las representaciones que nos hacemos de las situaciones y de sus protagonistas, y estas representaciones rigen la adopción de uno u otro punto de vista y, en consecuencia, la formulación de nuestras preguntas. Considerar en las preguntas aspectos o áreas, tales como:

- **Área personal**. Se refiere a las preferencias de cada chico o chica, lo que le gusta y le disgusta, sus deseos, sus expectativas tanto para lo inmediato como para el futuro. Es recomendable iniciar el encuentro tratando estos aspectos. El nivel o grado de profundización que se logre debe ser el que decida darle cada sujeto. Las preguntas deben ser espontáneas y de fácil abordaje. Eso hará el inicio del encuentro más distendido y confiable. Conviene evitar, en el comienzo, plantear preguntas que se refieran directamente a los aspectos más conflictivos o difíciles de esta área, cuyo abordaje, además, debe ser extremadamente cauteloso. Es probable que cualquiera de los sujetos aproveche la invitación a hablar de aspectos personales con la persona más cercana del colectivo institucional, y elija compartir algún episodio particularmente serio, difícil, doloroso, transcurrido recientemente o en transcurso. En principio, se decidirá en cada caso la continuación del encuentro, tal como se tiene pensado en términos

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 62

generales. Es importante tener en cuenta que, a veces, es necesario y posible hacer algún comentario sobre lo explicitado, y a veces, no. Depende mucho del contenido de los comentarios y del estado en que se encuentre el/la interlocutor/a. No existen pautas generales; los adultos allí presentes seguramente sabrán qué hacer y decir en ese momento, colocando siempre en primer término la integridad del alumno, que es en definitiva el criterio fundamental para decidir si se actúa de inmediato o si se mantiene *la escucha*. En cada caso, como se señaló anteriormente, habrá que evaluar si el chico o la chica está en condiciones de avanzar (a algunos se les puede preguntar en forma directa qué quieren hacer) o si se posterga la conversación sobre los otros temas para el encuentro siguiente.

•**Área rol de alumno**. Aquí se reflexiona respecto de su recorrido específicamente escolar. Se tomarán en cuenta los siguientes ejes:

- Cuestiones relativas a la convivencia. La conversación girará en torno a su posición respecto del grupo, sus dificultades y logros, si conoce o ha pensado acerca de las causas de unos y otros, si cree poder sostener los logros y revertir los inconvenientes, si necesita ayuda para ello. Es importante poder determinar si los alumnos entienden la diferencia entre una convivencia basada en el respeto mutuo y lo contrario, y si pueden hacer apreciaciones morales de esas situaciones y argumentar con fundamentos. Es necesario *historiar* con ellos en relación con este aspecto de la vida escolar, es decir, que puedan reconocer regularidades y cambios en su vida escolar, y valorarlas, señalando sus pros y sus contras.
- Cuestiones relativas a la tarea (rendimiento académico). Aquí lo central es profundizar acerca de las exigencias del grado, de las disposiciones necesarias para cumplir con las obligaciones que se formulen. Será necesario conversar acerca de si reciben ayuda o no en la realización de las tareas, si esa ayuda es familiar o si es posible encontrarla en otras instancias. Otros aspectos para considerar son: la participación, el miedo y la vergüenza frente al error[9]. También es fundamental aquí recorrer la historia de cada niño o niña y recuperar el relato que haga de las vicisitudes que ha experimentado en años anteriores.

[9] Ese es un aspecto para tener en cuenta, sobre todo, en aquellos casos de alumnas y alumnos que tienen una relación muy lábil con las situaciones de frustración y que responden ante ellas con comportamientos disruptivos y, a veces, violentos.

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 63

Este espacio es la oportunidad para que ellos puedan explicitar, como dijimos, sus logros y, fundamentalmente, sus dificultades y necesidades de apoyo. Por eso, entre las condiciones que posibilitan que así suceda, hay que remarcar la que surge de la suspensión deliberada y sistemática, por parte del docente, de sus opiniones y de afirmaciones del tipo «lo que seguramente te está pasando es que…», «vos tendrías que…», «lo que querés decir es…» que, en el marco de un dispositivo como el que aquí se propone, siempre son apresuradas y desvirtúan el sentido de esta estrategia. Los *espacios de encuentro* no deben estar al servicio de una posición docente caracterizada por la *bajada de línea*, sino más bien por una actitud verdaderamente interrogativa, reflexiva, heurística, que propicie un vínculo entre los docentes y los alumnos, que, a su vez, permita a estos últimos crear, acompañados y sostenidos por *una mirada adulta*, las herramientas necesarias para producir modificaciones beneficiosas en sus comportamientos.

La escucha atenta y la pregunta verdaderamente ignorante son los elementos fundamentales que propicia este dispositivo, y que, al mismo tiempo, lo constituyen y sostienen. Por eso, el hecho de repreguntar cuando no se entienden los hechos narrados ni los argumentos con los que se justifiquen es también un aspecto central en la metodología. Al final de cada encuentro, conviene realizar un breve registro de las apreciaciones en un cuaderno destinado a tal fin o en fichas. Allí podrán señalar qué aspectos les sorprendieron, cuáles deben atenderse de inmediato, y, también, sobre qué será necesario volver a indagar, sobre cuáles agudizar la atención, y cuáles no han sido abordados en ese encuentro. Este ejercicio, además de producir un primer registro de síntesis, permite ingresar en la siguiente entrevista, al establecer una relación de continuidad con la anterior. El registro debe estar a disposición de los niños o de los adolescentes que participan del *encuentro*.

Semanas después encontré en mi casilla de correo electrónico un mensaje de Laura, la maestra. Me contaba cómo era Esteban, qué le pasaba en la escuela y comentaba que no hacía nada, ninguna tarea: «Siempre en una actitud de estar "tirado" en el banco, sin ganas de nada, jugando con su lapicera o mirando por la ventana», señalaba con acierto Laura. Con los compañeros mantenía una relación conflictiva, los chicos le tenían miedo a sus explosiones violentas; pero él decía que lo discriminan, que todos estaban contra él, que le hacían todo a propósito. Esteban estaba estigmatizado por todos, por sus compañe-

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 64

ros y por los docentes. Laura se preguntaba: «Cómo ayudarlo a correrse de ese lugar» ya que era también uno de los desafíos. Entonces contaba que utilizó la propuesta, el dispositivo que le había enviado. Lo invitó a conversar en un espacio adecuado y le comentó que esa situación tenía como objetivo que él finalizara ese año de manera exitosa. La maestra le dijo: «Necesito que vos me ayudes a ayudarte porque yo ya no sé qué hacer […] si te reto, no trabajás; si llevás regular, no trabajás; si me enojo, no trabajás. Busquemos entre los dos la solución».

Ante este planteo, Esteban se quedó en silencio unos instantes y la miró fijo a los ojos, «cosa que jamás había hecho», precisó Laura. Entonces, le contó que era hijo de padres separados y le relató cómo eran sus días en su casa: cuidaba a un hermano de 9 años con el que estaba solo toda la tarde y se encargaba de las cosas de la casa. «Da la sensación de que tienen un mundo propio, su hermano y él», agregaba Laura.

La maestra sostuvo el dispositivo y eso le permitió conocer más datos de la historia que Esteban fue armando y rearmando en ese espacio: él provenía de otra provincia, recordaba con cariño a su maestra de 3.º grado y señalaba, también, que ese año le había ido bien, pero afirmaba: «En 4.º me empecé a caer». Laura escuchaba muy bien: «Realmente me asombró la conciencia que tiene sobre su situación, esto de decir: es cierto que no hago nada, en tal momento sí hacía, después me caí (esa palabra usó). De todos modos, no logré que pusiera en palabras el motivo de la "caída"». Esteban contó, además, que en 5.º encontró un amigo en la escuela, pero que este se había ido y, a continuación sentenció «cuando tengo un amigo que se preocupa por mí me va mejor».

Y entonces Laura realizó un giro, una «vuelta de tuerca» en su intervención, una inflexión: «Mi repregunta fue: ¿y si es tu maestra la que se preocupa por vos?». Esteban no le contestó y Laura dio por terminados los encuentros. A partir de ese día, Esteban cambió: termina las tareas, se sienta con un compañero, ríe, empezó a abrirse a la experiencia escolar. Laura conoció al padre, que nunca antes había concurrido a la escuela, y le comentó que le había prometido a su hijo que, si todo andaba bien, le iban a pagar el viaje de egresados. Laura dijo que el cambio entonces también había sido por eso, es decir, se trataba de una combinación entre la promesa del viaje de egresados y los encuentros con ella.

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 65

Situación cotidiana: maestro en *offside*

El maestro volvió a traer la situación de su grado a la reunión de ciclo.

> «Estoy harto, Cecilia me saca. Parece que esperara a que yo entre al aula para empezar. Grita, se ríe a carcajadas, habla cuando hablo yo... ¿Los demás? Nada, ¿qué van a hacer? Se la bancan, bah, a veces dicen: "Ustedes no hacen nada". Y no es cierto, yo pierdo varios minutos de cada clase llamándole la atención a Cecilia, no sé por qué ellos dicen eso. Algunos me preguntan por qué no la sacan de la escuela, y algunos docentes piensan lo mismo».

Pasaron tres meses de clase, por tercera o cuarta vez, le planteo que ya hablamos de una estrategia, que habría que probarla con este grupo. Queda pensativo. Mira la carpeta en la que guardamos una copia con la propuesta.

Estrategia sugerida para situaciones conflictivas

En más de una oportunidad, las conductas de uno o varios alumnos y/o alumnas están destinadas a perturbar la tarea de los docentes o del grupo, o ambas, y simultáneamente cumplen con el objetivo de interrumpir la propia tarea del o de los protagonistas. La conciencia que ellos tienen de su responsabilidad y de los efectos de sus comportamientos —sobre los otros y sobre sí mismos— es variable. Incluso, podría asegurarse que, en muy pocos casos han tenido la posibilidad de reflexionar sobre esos aspectos y, mucho menos, de escuchar lo que los otros tienen para decir acerca de esos temas.

Los modos y las estrategias que los docentes emplean para la resolución de estas situaciones, en general, se dirigen a la modificación del comportamiento individual o del pequeño grupo para que cese la situación. Señalamientos directos a los alumnos[10], exclusión momentánea o extendida del alumno del grupo-clase, citaciones a los padres, confección de actas y de acuerdos son algunas de las acciones que se llevan a cabo con el fin de modificar aquellos estados. Pero los mismos docentes han advertido que los resultados son pocos e ineficaces y que, incluso, suelen incrementar la virulencia de los comportamientos.

---

[10] Desde aquí, seguimos refiriéndonos a *los alumnos*, en parte, para simplificar el texto, pero también, porque la mayoría de los casos, están protagonizados por varones. Esta situación, por otra parte, necesita ser abordada con cierta urgencia.

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 66

Sugerimos para esas ocasiones, la implementación de una estrategia cuyos propósitos y objetivos centrales son:

- sostener desde el rol docente *una actitud interrogativa* respecto de lo que sucede, de los hechos;
- desde esa actitud, favorecer una investigación reflexiva a cargo de los y/o las protagonistas de las situaciones conflictivas;
- que los testigos también tengan una participación activa;
- proponer tiempos y actividades para el desarrollo de los procesos necesarios y la adquisición de habilidades para el cambio comportamental —de todos: alumnos, docentes, padres—, y
- estipular etapas limitadas por las instancias de evaluación y los ajustes.

Las herramientas fundamentales que constituyen y sostienen esta estrategia son las *preguntas auténticas*, es decir, aquellas que representen o pongan de manifiesto una verdadera ignorancia respecto de lo que sucede. Por otro lado, preguntas que estimulen una verdadera conmoción de las representaciones y de las respuestas habituales, y que propicien la construcción de nuevas herramientas conceptuales con las cuales generar representaciones novedosas y respuestas que transformen o reemplacen las anteriores.

Algunas preguntas posibles para formularles a todos los alumnos del grupo-clase ante la aparición de situaciones derivadas de comportamientos individuales —o de subgrupos— disruptivos y/o violentos pueden ser las siguientes[11]:

- ¿Qué piensan acerca de lo que está sucediendo?[12], ¿qué sienten cuando pasa esto?, ¿por qué creen ustedes que ocurre?, ¿alguien lo sabe o lo supone?
- ¿Sucede esto en todas las horas de clase?, ¿cuándo no?, ¿por qué?
- ¿Ocurre algo más que yo no sepa?, ¿hay algo que quisieran (los protagonistas y los testigos) decirme y que hasta ahora no han podido hacerlo?, ¿pueden contármelo?, ¿podés contármelo?

---

[11] Algunas preguntas están dirigidas al grupo, y otras, al o a la protagonista o a los integrantes del grupo protagonista. En este último caso, siempre formularemos las preguntas a *un* protagonista *masculino*, con el fin de simplificar el texto.

[12] Aunque las preguntas remiten a un auditorio grupal, es importante señalar que no se debe esperar que todos den una respuesta única. Lo valioso, en una intervención de esta naturaleza, es que pueda ponerse de manifiesto la diversidad de los puntos de vista y de las opiniones que, seguramente, están presentes en todo grupo. Por lo mismo, es necesario promover y favorecer la mayor cantidad de participaciones singulares.

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 67

- ¿Ustedes creen que hay algo que yo pueda hacer, o que otro pueda hacer, y que todavía nadie hizo?, ¿es posible revertir esta situación con ayuda de otro u otros?, ¿de quién o quiénes?
- ¿Quieren estar mejor?, ¿que podríamos hacer para estar mejor?, ¿se les ocurre algo, pueden sugerir algo?
- ¿Por qué producís (o producen) esta situación en el aula, en los recreos?
- ¿Es posible para vos (ustedes) cambiar esa actitud?, ¿necesitarías (necesitarían) ayuda para hacerlo?, ¿quién creés (o quiénes creen) que podría hacerlo?, ¿a quién querés (quieren) convocar?
- ¿A quién comunicarían estos acuerdos?[13], ¿cómo y quiénes los comunicarían?
- ¿En cuánto tiempo volvemos a conversar sobre este asunto y a evaluar los resultados?, etcétera.

Esta es, como cuando se lleva a cabo cualquier otra estrategia, una *intervención docente*. Podríamos conversar acerca de si su carácter es pedagógico o no. Es cierto que no se parece a ninguna de las intervenciones que los y las docentes deben realizar cuando su tarea es la enseñanza de saberes disciplinares. En ese sentido, también podríamos preguntarnos —en consonancia con algunas afirmaciones de los propios docentes— si son ellos quienes deben llevar adelante esas acciones.

En la siguiente reunión de ciclo, el maestro estaba ansioso por contar. Había llevado adelante la propuesta.

> «El lunes, entré al aula, y ahí al toque Cecilia empezó. Me costó un montón callarme la boca, y no dirigirle ningún pedido de que se callara, nada por el estilo. Los otros empezaron a mirarse, estaban incómodos. Esperé un poco más para intervenir... Bueno, eso no lo dice el texto, pero a mí se me ocurrió que podía ser bueno... No sé, quería que los demás se sintieran tan mal como me pasa a mí... Y entonces, me di vuelta, dejé los apuntes y la tiza sobre el escritorio, fui a cerrar la puer-

[13] Esta pregunta, posterior a las propuestas de solución, tiene el objeto de, por un lado, hacer responsables a los alumnos y alumnas de la comunicación de sus propios asuntos y, por el otro, de integrar a los docentes curriculares. También, de depositar en la Dirección de la escuela una copia de esos acuerdos y de los términos y tiempos de evaluación.

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 68

> ta, corrí mi silla hasta el medio del salón, me senté, todo lentamente, serio, y les pregunté qué pensaban de lo que pasaba todos los días, y no dije nada más, creo que agregué alguna más de las que están en el texto, y les dije que yo no sabía más qué hacer. Y no dije nada más. ¿Viste cuando un jugador queda en *offside*?, bueno, a mí me pasó lo mismo. Quedé totalmente desubicado, pero bien, porque empezaron a hablar; y fue bárbaro, nunca había escuchado a estos chicos decir lo que decían, hablar del modo en que hablaban. ¿Qué hizo Ceci? Cuando yo empecé, estaba de pie, pero ya se había empezado a silenciar, y cuando sus compañeros empezaron a hablar, se sentó, fue como que las palabras de los chicos la hubieran sentado. Miraba y no se atrevió a interrumpir... Lo que pasó es que chicos y chicas que nunca hablan, que ni siquiera participan en clase, ese día hablaron, y estuvo bueno porque la mayoría habló de sí mismo, de lo que le pasaba con la situación. Ceci dijo que quiere hablar con la profesora de Educación Física, así que ya arreglamos un encuentro. Vamos a ver qué pasa. Pero pasó algo, los chicos están distintos...».

Es probable que esta estrategia sea asimilable a otras, conocidas como los *consejos de grado o asambleas*. Creemos que tal posición sería un forzamiento con pocos o nulos resultados beneficiosos. Las instancias mencionadas son dispositivos cuya aplicación necesitan condiciones diferentes de las que pensamos para poner en funcionamiento la estrategia sugerida en esta oportunidad. Esta tiene una característica particular: puede reemplazar las otras acciones que los docentes llevan a cabo —porque las situaciones así lo requieren— inmediatamente después de acaecidos los hechos, porque compromete al conjunto haciendo que asuman la posibilidad de responsabilizarse, es decir, *de tomar la palabra y dar una respuesta*, de decir qué piensan, qué desean, qué rechazan, cómo creen que hay que continuar, etcétera.

Finalmente, es importante señalar que los grupos responderán de manera singular, es decir, no hay posibilidad de anticiparnos en ese asunto. Chicos que son participativos podrían no intervenir y, por el contrario, es probable que nos sorprendamos cuando aquellos y aquellas que nunca dicen nada aprovechen esta oportunidad para hacerse escuchar. Al principio, lo que importa es *colocar* la estrategia en *la cotidianeidad grupal* y confiar en sus integrantes. A veces —muchas veces—, los silencios son elocuentes, y es necesario dar más de una oportunidad para

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 69

que sean sustituidos por palabras verdaderamente valiosas, es decir, que expresen libremente la subjetividad de cada uno y de cada una.

En los nuevos diseños curriculares, se ha incorporado la Formación Ética y Ciudadana como una de las nuevas áreas de conocimientos. Los contenidos que hasta hace no muy poco tiempo fueron objeto de una enseñanza habitual, pero no formalizada, hoy están explicitados y relacionados con propósitos y objetivos específicos, y se han formulado un marco teórico y un enfoque para la enseñanza de esos contenidos. Las situaciones que nos ocupan en este material de lectura han sido identificadas en el diseño curricular como *situaciones de la vida cotidiana*, una de las oportunidades para desarrollar la propuesta del área mencionada.

Desde esta perspectiva, las intervenciones que aquí proponemos son pedagógicas, y es posible pensar que forman parte de la didáctica del área Formación Ética y Ciudadana. Por otra parte, suceden en medio de cualquier clase —de esta área o de otra— y es necesario abordarlas en la medida que obstaculizan el trabajo de docentes y de chicos y chicas, al mismo tiempo que muestran dificultades aún no elaboradas por estos últimos, sin discriminar entre los protagonistas y los testigos.

Habrá que inventar, probar, con cautela, pero inventar y probar. Porque si no asumimos el desafío de repensar la convivencia, si no *pensamos* en la convivencia, como *convivientes*, si no nos arriesgamos a reflexionar acerca de las particularidades de la convivencia —en las condiciones que la aseguran, en los requisitos subjetivos, en las operaciones sobre la singularidad que habilitan la existencia de los otros, en las estrategias para la articulación respetuosa entre lo privado y lo público—, si no hacemos un lugar a estos pensamientos y a las acciones que fundan, la vida cotidiana termina siendo ocupada por actos compulsivos opuestos a la reflexión argumentada y, por lo mismo, más cerca de una tiranía que de la democracia. Hay una estrecha relación entre pensamiento y justicia, y lo mismo sucede entre compulsión e injusticia. A la primera conjunción, le corresponde un sujeto; a la segunda, un proceso de desubjetivación, un sujeto degradado en objeto. Colocar el pensamiento en relación con la vida cotidiana significa revisitar y revisar las prácticas que la configuran a la luz de un criterio que reinstale, desde el inicio, al sujeto en el lugar que le corresponde y que lo sostenga como finalidad durante todo el proceso de elaboración y de implementación de las intervenciones destinadas a convertir la convivencia en una práctica reflexionada.

CIUDADANIA Cap2 16/7/12 10:08 Page 70

Bibliografía

BAUMAN, Zygmunt (2003): *En busca de la política.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

— (2006): *Vida líquida.* Barcelona: Paidós.

DUBET, François (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado.* Barcelona: Gedisa.

FERNÁNDEZ, Lidia M. (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas Teóricas.* Buenos Aires: Paidós.

FREUD, Sigmund (1979): «El malestar en la cultura» (1930), en *Obras completas. Vol. XXI.* Buenos Aires: Amorrortu.

LISÓN TOLOSANA, Carmelo (1997): «Viaje por la antropología del extranjero», en *Las máscaras de la identidad. Claves antropológicas.* Barcelona: Ariel.

NEIRA, Teófilo R. (1999): *La cultura contra la escuela.* Barcelona: Ariel.

ROCKWELL, Elsie (coord.) (2001): *La escuela cotidiana.* México: Fondo de Cultura Económica.

TIZIO, Hebe (2002): «Sobre las instituciones», en Violeta Núñez (coord.) (2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social.* Barcelona: Gedisa.

TOURAINE, Alain (1999): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes.* San Pablo: Fondo de Cultura Económica.

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 71

3. Concepciones de la ética y la formación escolar

Gustavo Schujman

Introducción

Se suele afirmar que todo docente, de manera inevitable (consciente o inconscientemente), transmite a sus alumnos una serie de valores. Lo que el docente dice y hace durante las clases y su posición frente a los diversos temas que se abordan son acciones transmisoras de valores que pueden influir de un modo u otro en sus estudiantes.

Ahora bien, transmitir valores en el acto de enseñar no significa necesariamente formar en ética. La formación ética es un acto deliberado que no puede darse de cualquier manera. Exige al docente el conocimiento de ciertos contenidos y el manejo de estrategias didácticas específicas.

La formación ética se distingue de la educación moral en sentido tradicional. Para entender esta diferencia, es útil hacer algunas distinciones entre los términos *ética* y *moral*.

Desde el punto de vista etimológico, *ética* y *moral* se refieren a hábitos y a costumbres. Aunque en el uso cotidiano aparecen como sinónimos, proponemos algunas diferencias para su tratamiento en la escuela:

- la *moral* puede definirse como el conjunto de normas, valores y costumbres que rigen en un grupo (ya sea social, cultural, étnico o religioso). Según este concepto, en una determinada sociedad, pueden convivir morales diversas.
- la *ética* puede plantearse como una reflexión sobre el origen, la articulación y el fundamento de los conjuntos de normas, valores y costumbres de los grupos humanos. Por ejemplo, la ética se pregunta por qué ciertas normas nos parecen justas o por qué algo es considerado valioso. Desde esta perspectiva, la ética es una disciplina racional, una rama de la filosofía cuyo objeto es la moral.

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 72

Esta distinción es útil para entender el carácter peculiar de la formación ética. La formación ética pretende brindar a los alumnos herramientas para que sean capaces de analizar críticamente y de fundamentar conductas propias y ajenas, de reflexionar sobre el sentido y la funcionalidad de las normas, de argumentar a favor y en contra de posturas valorativas diversas, de debatir con el fin de explicitar las diferencias e indagar el modo de llegar a acuerdos posibles para la acción colectiva. Y la tarea del docente que se ocupa *de* la formación ética y, además, que se preocupa *por* ella, no consiste, entonces, en inculcar una determinada moral ni en transmitir una escala de valores, sino en generar espacios y en ofrecer elementos para que los alumnos puedan pensar, reflexionar, debatir sobre aspectos relacionados con la moral y para argumentar a favor o en contra de normas, valores, conductas.

La educación moral (en sentido tradicional) se ha ocupado, en la Argentina y en países vecinos, de transmitir *una* moral.

La formación ética no se identifica con este tipo de educación moral. No implica transmitir (menos aún, inculcar) una tradición. Es crear condiciones para que los estudiantes puedan armar, de manera autónoma, sus propias matrices de valores, construir de manera conjunta una serie de acuerdos básicos en pos de una convivencia justa, justificar sus propias acciones y juzgar críticamente las de los demás, ponerse en el lugar del otro para comprenderlo desde dentro, salirse de su propio yo, descentrarse, para entrar en la esfera de los otros y ampliar su visión del mundo.

Asimismo, la formación ética no se identifica, sin más, con la ética filosófica. Si bien es muy importante el conocimiento de las teorías filosóficas sobre la moral, la formación ética tiene objetivos eminentemente prácticos, ya que no busca sólo propiciar la comprensión de los diversos aspectos de la acción moral, sino también, lograr que cada uno decida responsablemente cómo actuar en cada caso.

Si bien la formación ética no equivale a la ética en tanto disciplina filosófica, es necesario que el docente conozca algunas teorías éticas. No para que las explique a sus alumnos, sino para adentrarse en modos de pensar, de plantear los problemas éticos y de argumentar. Son esos modos, y no sólo los contenidos de cada teoría, los que luego pueden ser recuperados por el docente a la hora de abordar problemas de este tipo con sus alumnos.

En los diseños curriculares elaborados durante los últimos años, la formación ética está presente en todos los niveles educativos. Por supuesto, esta formación deberá tener un carácter diferenciado en cada

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 73

nivel, teniendo en cuenta las posibilidades e intereses del alumnado. Seguramente, los alumnos de la escuela media y de los niveles terciario y universitario podrán acceder a los conceptos fundamentales de los principales filósofos de la ética. Pero este conocimiento no será suficiente. La ética entendida como saber práctico es un *saber actuar* en una situación determinada y en un contexto específico. Y ese saber no se transmite con el mero estudio de las teorías filosóficas.

Los chicos del nivel primario, a su vez, no estudiarán a los filósofos; pero es deseable que los maestros tengan conocimiento de las principales teorías, puesto que ellas se preguntan por aspectos de la acción humana que bien pueden estar presentes en nuestra vida cotidiana. Además, nos muestran un modo de reflexionar sobre la conducta y dan pistas sobre qué se entiende por ética. Así, podremos ver que los pensadores de la *ética* no ofrecen recetas, no brindan instrucciones concretas ni hacen listas de deberes o de normas que deban ser cumplidas por todos[1].

Por estas razones, consideramos pertinente exponer algunas concepciones éticas. Hemos elegido aquellas que tienen un carácter eminentemente práctico, pues pensamos que la formación ética no precisa del estudio de teorías que no tengan este carácter. Hay pensadores —principalmente, de origen inglés— que han considerado que la función de la ética filosófica es mostrar la estructura lógica del lenguaje que se refiere a la moral. Frente a esta postura, existe una línea de pensamiento que comienza con la filosofía griega y que se interesa, no por el análisis teórico del discurso moral, sino por el establecimiento y la justificación de determinados sistemas de conducta. El mismo Aristóteles (el más teórico de los filósofos griegos) ha escrito que la meta final de su indagación no es tan sólo llegar a establecer qué es lo bueno, sino convertirse en bueno.

Dejamos a un lado, entonces, los profundos análisis lógicos de los discursos morales, ya que no tienen incidencia en nuestra vida práctica, y elegimos aquellas teorías que nos permiten juzgar y sacar a la luz nuestra conducta y la de los demás.

Como hemos dicho, la ética es la reflexión sobre la moral, es decir, sobre lo que consideramos bueno y lo que creemos malo. Todos seguimos ciertas normas morales que reconocemos, aunque no formen parte de un código escrito. Todos atribuimos valor moral a ciertas acciones, propias o ajenas.

---

[1] En este sentido, véase el capítulo 5 «Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza».

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 74

¿Qué es lo bueno? ¿Podemos definirlo? ¿Se pueden establecer criterios para distinguir entre una acción buena y una acción mala?

Quienes reflexionaron sobre estos problemas han ofrecido respuestas diversas. La mayoría de los filósofos que se han ocupado de problemas éticos intentaron dar respuestas universalmente válidas a preguntas como las siguientes: ¿se debe tener en cuenta la situación concreta de la persona que realiza un acto para determinar si ese acto es bueno o malo? ¿Se puede afirmar que una acción es buena siempre, en cualquier situación y en cualquier época o lugar? ¿Se debe establecer la bondad de un acto midiendo sus consecuencias, o un acto es bueno independientemente de los efectos que produzca? ¿Es la intención del que actúa la que determina la bondad de su acción, o es el resultado de dicha acción el que determina su valor moral? ¿Actuar bien implica sacrificar los propios intereses? ¿Cuál es el origen de la ley moral?

En los siguientes apartados, veremos algunas de las teorías éticas más importantes de filósofos que indagaron estas cuestiones: el eudemonismo aristotélico, el utilitarismo, la ética kantiana y la ética de Lévinas. Escogimos estas teorías por su influencia en las concepciones contemporáneas y por su utilidad para la tarea docente en el ámbito de la formación ética.

Ética y felicidad: el eudemonismo aristotélico

A lo largo de la historia, filósofos de distintas épocas y de diferentes lugares han vinculado la ética con la búsqueda de la felicidad. Uno de ellos fue Aristóteles.

Aristóteles (384-322 a. de C.), el filósofo griego, fue el primero en escribir un tratado de ética. Su obra *Ética a Nicómaco* ha sido motivo de estudios y controversias que llegan hasta nuestros días.

Para Aristóteles, todos los actos humanos tienen un fin. Siempre que hacemos algo lo hacemos para alcanzar una meta o un objetivo, que es el que le da sentido a nuestro accionar. Según este filósofo, nuestra vida se va conformando como una cadena de fines. Actuamos para conseguir un objetivo que nos proponemos, pero ese fin es a la vez un medio para otro fin. Si el acto no tuviera ningún fin, aunque sólo fuera el de sentir placer realizándolo, carecería de sentido. Pero, entonces, tiene que existir un fin último que no sea, a su vez, medio para llegar a otra cosa. Es necesario, afirma Aristóteles, que exista un fin que se quiera por sí mismo, que tenga

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 75

un valor intrínseco, pues en caso contrario, la cadena de fines que es nuestra propia vida quedaría vaciada de sentido. ¿Para qué hacemos todo lo que hacemos? Si esa pregunta no tuviera respuesta, nuestra actividad sería inútil, absurda.

Pero ese fin último existe. Ese fin que no se desea por ninguna otra cosa, sino por sí mismo es, según Aristóteles, la felicidad. Todos los seres humanos desean ser felices. Y nadie desea ser feliz para llegar a otra cosa. La felicidad es el fin supremo pues no es, a su vez, un medio. ¿Para qué queremos ser felices? Para ser felices. No hay otra respuesta. Todo lo que hacemos lo hacemos teniendo como objetivo último el ser felices. La felicidad nos satisface plenamente. Dice Aristóteles:

> Puesto que los fines parecen ser múltiples, y que de entre ellos, elegimos algunos por causa de otros […] es por ello evidente que no todos los fines son fines finales; pero el bien supremo debe ser evidentemente algo final. Por tanto, si hay un sólo fin final, este será el bien que buscamos; y si hay muchos, el más final de entre ellos. […] Tal nos parece ser, por encima de todo, la felicidad. A ella, en efecto, la escogemos por sí misma y jamás por otra cosa (Aristóteles, 1954: I, VII, 3-5).

Pero si bien podemos estar de acuerdo en que el bien que todos buscamos es la felicidad, seguramente tenemos diferentes conceptos de lo que ella es. Algunos podrían encontrar la felicidad en la riqueza; otros, en los placeres; otros, en los honores. Pero Aristóteles los va descartando sucesivamente en función de los dos criterios propios de lo que es el bien para el ser humano: a) el bien debe ser un fin, y no un medio; b) debe ser suficiente por sí mismo, debe hacer por sí mismo que la vida merezca ser vivida.

Siguiendo estos dos criterios, eliminamos los placeres porque dependen de otras cosas o personas (aquello que nos proporciona placer), y además no son propiamente humanos, sino que los compartimos con los animales; y, también, dejamos a un lado los honores y las riquezas porque, en realidad, no son fines en sí mismos, sino que son medios para otras cosas.

Para Aristóteles, los seres humanos tienen que ejercitar la función que les es propia y que los distingue de los demás animales. Esa función es la razón. La felicidad sólo es posible para aquel que se guía por la razón, que no se deja llevar por las pasiones y que es capaz de controlar

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 76

sus deseos y sus temores. La razón debe conducir nuestras vidas, porque sólo así, y dominando nuestras pasiones, podremos vivir una vida feliz.

El hombre bueno es el prudente, es el que busca el *término medio* entre los extremos. En todas las acciones y pasiones, puede haber exceso, defecto o término medio. Por ejemplo, con respecto al valor, la temeridad es un exceso; la cobardía, un defecto; y la valentía, el justo medio. Cometemos excesos cuando nos dejamos llevar por las pasiones y actuamos defectuosamente cuando lo hacemos por nuestros temores. En realidad, nadie puede ser elogiado o censurado por sentir tal o cual pasión o por sentir tal o cual temor. Lo elogiable y lo censurable son las formas en que nos comportamos frente a esas pasiones y temores. Por ejemplo, con respecto a la ira, nos comportamos mal tanto si nos dejamos llevar por ella (exceso) como si la ahogamos y hacemos como si nada nos pasara (defecto); y actuamos bien, si la controlamos y adoptamos una actitud mesurada.

El término medio no puede ser siempre el mismo, sino que depende de las circunstancias y de la persona de la que se trate: es relativo. Por ejemplo, la valentía en una guerra no es igual a la valentía para enfrentar un examen en la universidad. La virtud es, entonces, el hábito de elegir el término medio entre los extremos, o sea, entre el defecto y el exceso. Pero nadie nace con esa capacidad de escoger el término medio, sino que se aprende mediante la educación y la práctica reiterada de buenas acciones. Adquirir esta capacidad nos hace dignos de ser felices. En palabras de Aristóteles:

> El carácter moral se desarrolla por obra de la costumbre, y la virtud se forma en nosotros por la dirección que un hábito no innato nos imprime para movernos reiteradamente en cierto sentido […] (Aristóteles, 1994: II, II, 1220-35).

Sin embargo, la felicidad sólo puede alcanzarse si se dan ciertas condiciones indispensables: corporales, anímicas, materiales. Por eso, quien carece de los medios para sobrevivir o quien está enfermo no puede ser enteramente feliz. Tampoco se podría llegar a la felicidad en soledad. La felicidad debe obtenerse dentro de la sociedad en la que el hombre vive, en solidaridad con los demás.

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 77

Ética y felicidad: el utilitarismo de Stuart Mill

Dando un salto considerable en el tiempo, nos interesa exponer la teoría ética conocida como *utilitarismo*. Esta concepción también vincula la ética con la felicidad, aunque lo hace en un sentido bastante diferente del propuesto por Aristóteles. Un exponente fundamental del utilitarismo fue el filósofo inglés Stuart Mill (1806-1873).

Para el utilitarismo, lo bueno es lo útil; y este es lo placentero o lo que nos lleva hacia el placer. Como Aristóteles, Mill consideró que todas las personas buscan ser felices. Y relacionó la felicidad con el placer. Las acciones son buenas si tienden a promover la felicidad y son malas si producen lo contrario de la felicidad, es decir, el dolor. La felicidad es el placer y la ausencia del dolor, la infelicidad es el dolor y la ausencia del placer. Dice Mill:

> El credo que acepta la Utilidad o Principio de la Mayor Felicidad como fundamento de la moral sostiene que las acciones son justas en la proporción con que tienden a promover la felicidad; e injustas en cuanto tienden a producir lo contrario de la felicidad. Se entiende por felicidad el placer, y la ausencia del dolor; por infelicidad, el dolor y la ausencia del placer (Mill; 1971: 139).

Dice el propio Mill que esta teoría genera rechazo porque el placer suele quedar asociado con el egoísmo y con los vicios. Pero ese rechazo supone, erróneamente, que los seres humanos no son capaces de placeres elevados; y eso significaría desconocer que las personas tienen facultades más elevadas que los animales.

Deseamos todo aquello que es placentero o que es un medio para eliminar el dolor y producir placer. Pero no todo placer es deseable. Hay placeres fugaces que nos terminan produciendo dolor, por ejemplo, un placer que perjudica la salud. La salud es un placer duradero y es preferible a placeres momentáneos e intensos que nos la quitan.

Para Stuart Mill, los placeres pueden diferenciarse según su calidad: hay placeres bajos y placeres elevados. Los primeros son, en general, los placeres corporales. Los placeres elevados se refieren a nuestras capacidades creativas e intelectuales. Los placeres suscitados por el estudio, la lectura, el ejercicio del pensamiento, la investigación, la creación de

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 78

una obra de arte, la contemplación de una obra de arte son duraderos y estables, pues producen una satisfacción más plena que la generada por los placeres fugaces e inestables. Pero ¿quién decide que un placer sea preferible a otro? Mill da la siguiente respuesta:

> Si se me pregunta qué quiere decir «diferencia de cualidad entre dos placeres», o qué hace que un placer sea más valioso que otro, sólo encuentro una respuesta posible; si de dos placeres, hay uno al cual […] dan una decidida preferencia todos o casi todos lo que tienen experiencia de ambos, ese es el placer más deseable. […]
> Ahora bien, es un hecho incuestionable que quienes tienen un conocimiento igual y una capacidad igual de apreciar y gozar dan una marcada preferencia al modo de existencia que emplea sus facultades superiores. Pocas criaturas humanas consentirían que se las convirtiera en alguno de los animales inferiores, a cambio de un goce total de todos los placeres bestiales; ningún ser humano consentiría en ser un loco, ninguna persona instruida, en ser ignorante; ninguna persona con sentimiento y conciencia, en ser egoísta e infame. […]
> Un ser de facultades elevadas necesita más para ser feliz; probablemente, es capaz de sufrir más agudamente; […] pero a pesar de estas desventajas, nunca puede desear verdaderamente hundirse en lo que él considera un grado inferior de la existencia. […] Es mejor ser un hombre insatisfecho que un cerdo satisfecho, es mejor ser Sócrates insatisfecho, que un loco satisfecho (Mill, 1971: 140-141).

Frente a los que opinan que la felicidad es inalcanzable, Mill responde que puede alcanzarse siempre que no se la considere una vida en continuo éxtasis, sino una vida con momentos de exaltación, con pocos y transitorios dolores, y muchos y variados placeres. Además, la utilidad como principio no sólo incluye la búsqueda de la felicidad, sino también, la prevención o la mitigación de la desgracia.

Desde este punto de vista, la medicina es buena en sentido moral, pues ayuda a prevenir el dolor o a mitigarlo. La posición de Stuart Mill da lugar a la defensa de la lucha contra calamidades que son fuente de sufrimiento físico y mental, como la pobreza, la enfermedad, la malignidad.

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 79

Hasta aquí parece que el utilitarismo propone que cada uno busque su felicidad sin importarle lo que suceda con los demás. Sin embargo, el principio utilitarista propone que toda persona se ocupe, al mismo tiempo, tanto de la promoción de su felicidad particular como del incremento del bienestar general de todos los seres humanos, por lo que así contribuye a la producción de la mayor felicidad total. Según la teoría utilitarista, debemos actuar procurando lograr la mayor felicidad posible para la mayor cantidad de gente posible. Por eso, Mill enfatiza en la necesidad de que la política y la educación nivelen las desigualdades y generen, en cada individuo, un sentimiento de unidad con todo el resto, es decir, que no piense en el beneficio personal sin incluir a los otros en ese beneficio. En otras palabras, la felicidad individual debe subordinarse a la felicidad general, pues esta garantiza la felicidad individual.

Por eso, el utilitarista no descarta el sacrificio de la felicidad personal en pos de una felicidad más amplia. El sacrificio es noble si tiene como fin promover la felicidad de los demás. Pero no tiene sentido el sacrificio que no considere este fin. El sacrificio no vale por sí mismo, no es un fin en sí mismo. El mártir o el héroe se sacrifican en aras de algo que aprecian más que su felicidad personal: la felicidad de los demás. No se sacrificarían si creyeran que ese renunciamiento podría producir en el prójimo una suerte igual a la suya. Merecen honores quienes renuncian a la felicidad personal para aumentar la felicidad del mundo, pero no los merecen quienes se retiran del mundo para vivir una vida sacrificada (como los ascetas), pues ese sacrificio no tiene ningún sentido. Un sacrificio que no aumenta ni tiende a aumentar la suma total de la felicidad es un desperdicio.

¿Qué debe tenerse en cuenta para determinar si un acto es bueno o malo? Para la postura utilitarista, fundamentalmente, deben medirse las consecuencias concretas de ese acto. No interesan sus motivos, sino sus resultados. Por esta razón, hay actos que habitualmente podrían considerarse malos pero que, en determinadas situaciones, pueden ser buenos. Por ejemplo, mentir suele ser un acto malo; pero la mentira piadosa puede ser buena. Si se miente para conseguir algún fin útil para nosotros o para los demás, puede considerarse un acto bueno. Por supuesto, el cultivo de la veracidad es lo que más puede servirnos a nosotros y a la comunidad. Pero esta regla, como cualquier otra, admite excepciones. Lo que es justo en casos ordinarios no lo es en un caso particular. En determinadas circunstancias, la mentira puede producir

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 80

más beneficios que daños. En ese caso, la mentira no sería condenable, sino recomendable.

¿Cómo sabemos de qué manera actuar en cada situación particular? Es cierto que cada circunstancia es única, pero también existen situaciones similares que nosotros u otros antes que nosotros han vivido. Las experiencias de nuestros antepasados nos han ido mostrando las posibles consecuencias de las acciones. Conocemos los efectos que tienen los actos humanos porque hemos podido verlos en acciones realizadas por otros. Por eso, no es preciso en cada situación particular calcular los efectos de nuestra acción. Ya sabemos, aproximadamente, cómo debemos actuar.

¿Siempre los actos se miden por sus consecuencias? ¿No existen actos que valgan por sí mismos? ¿Siempre todo lo que hacemos lo hacemos en pos de un fin superior, como la felicidad? Aquí puede haber una confusión. La felicidad tiene partes o ingredientes, y cada una es deseable por sí misma. La salud, por ejemplo, es una parte de la felicidad. La salud es un fin en sí mismo, no es medio para otro fin. El placer de escuchar música o de conversar con un amigo son partes de la felicidad. Son actos deseables por sí mismos pues nos hacen felices. No son medios para alcanzar la felicidad. También ser una buena persona es parte de la felicidad. No buscamos ser buenos para lograr otra cosa. La bondad de nuestra conducta nos proporciona placer. Nos sentimos bien ayudando a otros, y eso vale por sí mismo. Actuar mal, por el contrario, nos genera dolor o insatisfacción. Sentimos culpa o la reprobación de quienes nos rodean. Por eso, el actuar mal no nos conduce a la felicidad.

Ética y ley moral: la ética kantiana

El mayor opositor a las concepciones éticas que las vinculan con sus consecuencias (el placer, la felicidad) ha sido el filósofo alemán Immanuel Kant (1724- 1804)[2].

Para este filósofo, los seres humanos somos, a la vez, seres naturales y racionales. Por ser naturales, nos regimos por las leyes de la naturaleza: nos alimentamos, dormimos, bebemos agua, crecemos, envejecemos y

[2] Cabe aclarar que no estamos siguiendo un orden cronológico en nuestra exposición, ya que la obra de Kant es anterior a la de Mill.

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 81

morimos. Pero, por ser racionales, nos regimos por la ley moral. Esta ley se encuentra en nuestra razón y es la misma para todos los seres humanos: es válida para todas las personas en todas las épocas y en cualquier situación. Para Kant, esta ley, que él llama *imperativo categórico*, es: «Obra como si la máxima de tu acción debiera tomarse, por tu voluntad, ley universal» (Kant, 1946: 76).

Es decir, el imperativo categórico exige que los principios en los que basamos las decisiones en torno a nuestras acciones morales (lo que Kant llama *máximas*) deben ser compatibles con nuestro querer hacer de ellos una ley que gobierne las acciones de todos los seres racionales.

La ley moral —el imperativo categórico— sostiene que cuando nos proponemos hacer algo, debemos asegurarnos de que desearíamos que todos los demás hicieran lo mismo si se encontrasen en la misma situación. Es decir, lo que creo que vale para mí, debe valer también para todos los demás.

Cuando actuamos bien, no tenemos dificultad en concebir que lo que nos proponemos hacer valga como ley universal. Si me propongo salvar a alguien que se encuentra en peligro, puedo querer que todos actúen igual si se encuentran en la misma situación. Así, intentar salvar a los demás cuando se encuentran en peligro es un deber moral. En cambio, si me propongo mentir, no puedo querer que todos mientan, porque si todos mintieran, nadie creería en la palabra de los demás, con lo cual la palabra misma dejaría de tener sentido. Por eso, cuando actuamos mal, no queremos que lo que nos proponemos hacer se convierta en ley universal. Cuando actuamos mal, pretendemos ser la excepción. El mentiroso quiere mentir, pero no quiere que le mientan, se considera a sí mismo una excepción, se cree autorizado a engañar, pero niega tal autorización a los demás.

Kant se opone a toda ética que valore los actos por sus fines o consecuencias. Lo que importa no es el fin de los actos ni los resultados concretos. Lo único que importa es el querer, es decir, la intención del acto. Y la única intención que hace que un acto sea bueno es la intención de cumplir el deber. Sólo es buena la conducta que se realiza por deber. No importa la utilidad de esa conducta o si logra algún resultado. Sólo importa que se haya producido con buenas intenciones. La razón no nos obliga a realizar ciertos actos para ser felices. La felicidad no es el fin de los actos morales. La razón nos manda ser buenos, más allá de que esa bondad produzca placer o felicidad.

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 82

Los actos buenos son los que se realizan por deber, por conciencia del deber. Actúa bien quien lo hace por obligación moral, sin tener en cuenta si esa acción le conviene o lo perjudica. En cambio, si una persona actúa correctamente, pero lo hace por conveniencia o interés, ese acto no puede ser considerado bueno. Incluso, la persona solidaria que actúa en favor de quienes tienen necesidades y siente satisfacción por comportarse así, estaría conduciéndose de acuerdo con el deber, pero podría no estar haciéndolo por deber. En palabras de Kant:

> Ser benéfico en cuanto se puede es un deber; pero, además, hay muchas almas tan llenas de conmiseración, que encuentran un placer íntimo en distribuir la alegría en torno suyo, sin que a ello las impulse ningún movimiento de vanidad o de provecho propio, y que pueden regocijarse del contento de los demás, en cuanto que es su obra. Pero yo sostengo que, en tal caso, semejantes actos, por muy conformes que sean al deber, por muy dignos de amor que sean, no tienen, sin embargo, un valor moral verdadero y corren parejo con otras inclinaciones […] Pero supongamos que el ánimo de ese filántropo esté envuelto en las nubes de su propio dolor, que apaga en él toda conmiseración por la suerte del prójimo. Si entonces, cuando ninguna inclinación lo empuja a ello, sabe desasirse de esta mortal insensibilidad y realiza la acción benéfica sin inclinación alguna, sólo por deber, entonces, y sólo entonces, posee esta acción su verdadero valor moral (Kant; 1946: 35).

Así, Kant distingue entre *legalidad* y *moralidad*. Un acto es legal cuando coincide con el deber. Pero puede no ser moral si se realiza por interés, por conveniencia, por miedo, por satisfacción personal, y no por conciencia del deber. Por eso, una persona correcta puede no ser una buena persona. Puede actuar correctamente porque tiene miedo de hacer algo que sea visto como malo por los demás, porque tiene miedo del *qué dirán*. La persona moralmente buena hace el bien por deber, no por interés. Kant señala además que la ley moral que hay en nosotros nos dice: «[…] cuando actúes, trata a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin y nunca sólo como un medio» (Kant, 1946: 83).

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 83

El ser humano es un fin en sí mismo. Los seres humanos son personas porque son fines en sí mismos. En su lugar, no puede ponerse ningún otro fin para el que ellos deban servir como medios. Por ejemplo, cuando hacemos una promesa falsa, estamos usando al otro como medio para nuestros fines, aprovechándonos de él para lograr nuestros propósitos. Cada uno debe tratarse a sí mismo y a todos los demás como un fin en sí mismo, y nunca sólo como un medio.

El ser humano se encuentra por encima de todo precio, no puede ser cambiado por nada equivalente. Vale por sí mismo, es decir, tiene dignidad. Las personas tienen un valor intrínseco, no relativo. Las personas son, en tanto personas, insustituibles.

Ética y alteridad: la ética de Lévinas

El filósofo contemporáneo Emmanuel Lévinas (1905-1995), nacido en Lituania, propone una concepción ética que se contrapone a las teorías ligadas a la búsqueda de la felicidad y que se diferencia, a su vez, de la concepción ética kantiana.

En las teorías arriba expuestas, el sujeto moral es entendido como un sujeto racional que, o bien define racionalmente el fin de su acción y evalúa cuáles son los medios adecuados para alcanzarlo, o bien descubre, en su razón, la ley moral que le indica universalizar las máximas de su acción.

Para Lévinas, no hay tal sujeto autosuficiente. Es el Otro quien nos antecede y nos constituye, y a quien le debemos nuestro ser moral.

En nuestra vida cotidiana, establecemos relaciones sociales: acordamos proyectos comunes, firmamos contratos, comerciamos, nos hacemos regalos, compartimos diversos momentos. En esta dimensión social, existe simetría entre los individuos; y cada uno espera del otro reciprocidad y previsibilidad; y las normas sociales ayudan a que estas sean efectivas. Las normas valen para todos, y todos esperamos que se cumplan.

Pero la relación ética no es una mera relación social ya que, en ella, no hay simetría; y no puede esperarse reciprocidad. En la relación ética, el otro pasa a ser el Otro. La mayúscula inicial en el vocablo *Otro* denota el hecho de que, en esta especial relación, el Otro es quien me interpela, me manda y me exige que me ocupe de él. La asimetría es en su favor.

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 84

El Otro es, para Lévinas, el necesitado, el débil, el vulnerable, la víctima. Para referirse a él, utiliza las figuras del huérfano, del extranjero y de la viuda. Mi relación ética con ellos es cara a cara y es asimétrica, pues el Otro se me aparece como Rostro. El término «rostro» significa 'la imposibilidad de reducir el otro al yo'. El Otro es diferente de mí, no es ni debe ser un reflejo de lo que yo soy. Claramente, esta filosofía es una crítica a las concepciones filosóficas y políticas que defendieron y defienden la asimilación del otro, ya sea a través de la educación, de la evangelización, de la colonización, de la esclavitud o de la explotación (Reguera, 1997: 212). La relación ética es asimétrica porque el Otro se encuentra en una dimensión superior, ya que tiene la facultad de mandarme.

El Otro no es una abstracción. Es un ser concreto que se me presenta aquí y ahora, y a quien debo responder. Y debo responder independientemente de si el Otro me responda a su vez. El compromiso ético no depende de una reciprocidad pasada, presente o futura. En otras palabras, no se trata de que yo me sienta obligado ante él porque haya hecho algo por mí en otro momento o vaya a hacerlo en el futuro: «[…] en el punto de partida, me importa poco lo que el otro sea con respecto a mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable» (Lévinas, 2001: 130).

La actitud moral engendra una relación esencialmente desigual, y esta desigualdad equivale a no pedir reciprocidad.

Yo soy para el Otro, al margen de que el Otro sea para mí o no; el que sea para mí es su problema y no afecta el que yo sea para él. En la relación ética, mi relación con el Otro no es reversible. Todos los deberes que pueden concebirse en una relación ética están dirigidos únicamente a mí, sólo me obligan a mí. Y asumir una responsabilidad ética significa que yo soy *el guardián de mi hermano*, al margen de que mi hermano considere sus deberes hacia mí de la misma manera. Como afirma Bauman, al explicar la ética de Lévinas:

> Por sí mismo (si hubiese un estado semejante) el Otro es débil, y es precisamente esa debilidad lo que hace que lo coloque como el Rostro de un acto moral: soy plenamente y verdaderamente para el Otro, ya que soy yo el que le otorga el derecho de ordenarme, de darle fuerza al débil, de hacer que el silencio hable, que el no ser se convierta en ser, al ofrecerle el derecho de ordenarme. […]

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 85

> Yo asumo la responsabilidad del Otro, pero no en el sentido en que uno firma un contrato y asume las obligaciones por él estipuladas. Soy yo quien toma la responsabilidad. Y puedo tomarla o rechazarla […] (Bauman, 2004: 87).

Soy yo quien sostiene al Otro y soy responsable por él. Mi responsabilidad es intransferible, nadie podría sustituirme y me incumbe exclusivamente a mí. Por lo tanto, esta responsabilidad no equivale al cumplimiento de un deber universalizable. Que yo me haga responsable ante el Otro es mi respuesta a su demanda. Puedo no responder a ella, aunque no puedo evitar ser afectado por su presencia. Justamente, la violencia contra el Otro puede ser interpretada como una forma de negación de su presencia, una presencia inevitable y provocadora (Reguera, 1997: 171). En efecto, la irrupción de la violencia contra el Otro (contra el judío, el árabe, el inmigrante, el extranjero) necesita, para producirse, algún tipo de distanciamiento u ocultamiento de ese Rostro éticamente poderoso.

La libertad como supuesto de la ética

La lectura de estas teorías éticas nos permite advertir un rasgo común en todas. Ellas suponen que la acción ética es una acción libre y que, por lo tanto, el sujeto que realiza esa acción es responsable por lo que hace o deja de hacer.

En Aristóteles, la persona merecedora de la felicidad es la persona virtuosa; y la virtud no es un don natural, sino que se aprende y es el resultado del ejercicio de la acción prudente. Dado que no es un don natural, podemos reprochar éticamente a quien, teniendo las posibilidades de adquirir la virtud, se deja llevar por sus pasiones o sus temores y cae en el vicio (por defecto o por exceso).

En Mill, lo bueno es lo útil; y lo útil es aquello que nos conduce a la mayor felicidad posible para el mayor número de personas. El sujeto que decide realizar una acción ética debe calcular las consecuencias de esa resolución. Como es un ser libre y no está determinado a actuar de un modo único, puede equivocarse: hacer un mal cálculo, aunque tenga buenas intenciones, o puede buscar sólo el provecho propio y no pensar en el bienestar de quienes lo rodean.

En Kant, el sujeto es autónomo pues se da a sí mismo la ley moral.

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 86

En tanto ser racional, el sujeto se impone a sí mismo universalizar sus propias máximas. Y la acción moralmente buena es aquella que se realiza por conciencia de ese deber. Pero como la voluntad no está determinada sólo por la razón, sino que también está condicionada por diversas inclinaciones, el sujeto puede llegar a actuar llevado por su deseo o interés personal. En ese caso, su acción sería moralmente mala o moralmente neutra.

En Lévinas, el sujeto se debe éticamente al Otro. Y responder a la demanda o reclamo del Otro no es el resultado de un cálculo de consecuencias ni una búsqueda de reciprocidad. Pero el sujeto puede no responder a ese llamado, pues la ética no es una necesidad, sino una oportunidad que puede aprovecharse o perderse (Bauman, 2004: 90).

Es importante insistir en que la libertad es el supuesto de la ética pues, si los sujetos no fueran libres, no existirían problemas éticos. Si las personas estuvieran determinadas a actuar de un único modo, entonces no tendría sentido una reflexión ética sobre la acción. Que las personas seamos libres no es una afirmación que desconozca los condicionamientos a los que podemos estar sometidos. Nuestra acción está condicionada por el medio natural y está siempre enraizada en un mundo de seres humanos y de cosas realizadas por ellos. Los fenómenos naturales (como el clima de la región en la que vivimos), los límites de nuestra constitución biológica (como las enfermedades a las que estamos expuestos), los productos tecnológicos con los que convivimos (como los automóviles que precisamos para movilizarnos), las acciones de nuestros semejantes (como los pedidos, las demandas, las órdenes, las amenazas) condicionan nuestra existencia. Es claro que nuestra acción no puede desentenderse de todos esos condicionamientos. Pero ninguna de esas condiciones nos determina absolutamente. Ninguna explica quiénes somos. Quién es cada uno sólo puede desplegarse en el ejercicio de la libertad. Y la libertad es la forma en que cada sujeto responde a esos condicionamientos a través de su acción (Arendt, 1993: 23).

La libertad como supuesto de la formación ética

La libertad es el supuesto de la ética y debiera ser también el supuesto de la formación ética. El docente que se propone la tarea de ofrecer una formación ética a sus alumnos debiera concebirse a sí mismo como un ser libre y mirar a los otros como a seres libres. Dado que somos libres, pode-

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 87

mos actuar y cambiar. Es por ese motivo que necesitamos ser formados: el ejercicio de la libertad requiere criterios de elección y pautas de actuación que los sujetos construyen en sus ámbitos de socialización.

Concebirse a sí mismo como ser libre implica no ejercer la docencia de un modo irreflexivo, sino hacerse cargo de las decisiones que el docente toma respecto de los contenidos que enseña, de las estrategias didácticas que implementa, de los procedimientos y las técnicas que aplica. Para esto, es preciso leer críticamente el marco curricular, seleccionar y jerarquizar contenidos, ensayar modos de transmitirlos. Y si hablamos de formación ética, esa transmisión no puede estar exenta de una lectura crítica de la realidad y de una comprensión sobre los motivos y relaciones que subyacen a los hechos. Si el docente se concibe como ser libre, entonces reconoce también su responsabilidad por lo que hace en el ámbito de su profesión. Y reconoce que los contextos difíciles, los obstáculos, las órdenes que vienen de arriba, pasan a ser, desde esta perspectiva, el espacio de juego en el que se desenvuelve su acción. Seguramente, este reconocimiento de la libertad como supuesto de la tarea docente y de la formación ética, conduce a rechazar todo proyecto que conciba a la escuela como institución de coerción y control. Y lleva también al rechazo de la docencia como mera reproducción de un orden institucional dado.

Por otra parte, concebir a los otros (en este caso, a sus alumnos) como a seres libres es verlos como sujetos, como seres no susceptibles de ser determinados por la acción educativa. En palabras de Noam Chomsky:

> Lo que debemos procurarnos es un auditorio que importe. En el caso de la enseñanza, se trata de los estudiantes; no hay que verlos como un simple auditorio, sino como elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente. Es decir, no debemos hablar *a*, sino hablar *con*. Eso es ya instintivo en los buenos maestros, y debería serlo en cualquier escritor o intelectual. Los estudiantes no aprenden por una mera transferencia de conocimientos, que se engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomite. El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial; esta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente (Chomsky; 2001: 29).

CIUDADANIA Cap3 16/7/12 10:07 Page 88

Desde esta concepción, la tarea educativa no es la de fabricar ni de malear al otro, sino la de ofrecer las herramientas de nuestra cultura para que cada uno pueda constituir libremente su subjetividad. La formación ética se opone al fatalismo y al determinismo, y se funda en la convicción de la posibilidad del cambio de las personas y de la realidad. La formación ética es una apuesta a la capacidad de todos: capacidad de comprender el mundo y de transformarlo.

Bibliografía

ARENDT, Hannah (1993): *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
ARISTÓTELES (1954): *Ética a Nicómaco*. México: UNAM.
— (1994): *Ética a Eudemo*. México: UNAM.
BAUMAN, Zigmunt (2004): *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.
CHOMSKY, Noam (2001): *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
KANT, Immanuel (1946): *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
LÉVINAS, Emmanuel (2001): «Filosofía, justicia y amor», en *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-textos.
MILL, John Stuart (1971): *El utilitarismo*. Buenos Aires: Hyspamérica.
REGUERA, Gabriel (1997): *La construcción ética del otro*. Oviedo: Ediciones Nobel.

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 89

4. ¿Ciudadanía por defecto?

Relatos de la civilidad en América Latina[1]

Alexander Ruiz Silva

> Me parece que es imposible comprender la vida histórica, social y política de hombres y mujeres fuera del gusto y de la necesidad de saber. Sólo que ese es un saber del que somos sujetos, inventores, creadores y es un saber que no termina, que acompaña el proceso individual y social de las personas en el mundo y que no escapa a la politicidad del mundo. Quiero decir, es imposible estar en el mundo apolíticamente, neutralmente. Hay siempre valoración, comparación, hay siempre una elección que demanda decisión, ruptura y todo eso tiene que ver con la forma de «estar siendo» en el mundo, que es una forma profundamente política.
>
> Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido treinta años después.*

Introducción

La idea moderna de la ciudadanía se encuentra ligada a la estructura del Estado-nación. Y, justamente, la relación con el Estado le confiere a la persona un estatus jurídico, la convierte en portadora de derechos (Rousseau, 1972: 76). Ser titular de derechos, vivir en un régimen que se declara democrático, respetar las normas y las leyes de la Constitución política, tener edad para votar en elecciones parlamentarias son, entre otras, importantes condiciones formales para la ciudadanía, pero no garantizan su cabal ejercicio. Una ciudadanía activa significa ejercer con sentido de responsabilidad un rol político que, en buena medida, se define por la participación en proyectos colectivos en los que se hace

[1] Este trabajo forma parte de los rudimentos conceptuales del proyecto de tesis doctoral «La nación en los márgenes», FLACSO-Argentina.

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 90

tangible la idea de la construcción o reconstrucción de un orden social justo e incluyente (Ruiz, 2005: 16). En palabras de Aristóteles, para quien el ciudadano y la ciudad (*polis*) eran claramente indisolubles:

> Es necesario que las cosas comunes sean objeto de un ejercicio común. Y al mismo tiempo, debe pensarse que ningún ciudadano se pertenece a sí mismo, sino todos a la ciudad, pues cada ciudadano es una parte de la ciudad, y el cuidado de cada parte está orientado naturalmente al cuidado del todo (Aristóteles, 2000: fragmento 1337a).

La creciente abstención electoral en las sociedades democráticas, el resurgimiento de movimientos nacionalistas, las tensiones sociales propias de poblaciones crecientemente multinacionales y multiculturales, el desfavorable balance que hasta ahora arrojan las políticas medioambientales, entre otros sucesos políticos contemporáneos, han despertado, según Will Kymlicka (2001: 253), un enorme interés —dentro de las comunidades académicas y de la sociedad en general— por el problema de la ciudadanía. La gradual y progresiva desigualdad social sumada a una alta conflictividad, que en distintos órdenes se presenta en los países de América Latina, reedita de forma justificada la reflexión sobre este problema. Es necesario enfatizar que el proceso de construcción histórica de la ciudadanía moderna europea y norteamericana es marcadamente distinto del que se ha dado en América Latina. Como se verá en este texto, son particularmente especiales las necesidades y condiciones políticas que dan relevancia a esta discusión en la región. El abordaje de la idea de *autonomía política* presente en uno y otro contexto nos ofrecerá interesantes elementos de contraste.

Con la denominación *relatos de civilidad*[2], se presentan tres figuraciones sobre la ciudadanía, que incluyen los retos que estas plantean a la escuela y a otras instituciones sociales con el fin de lograr una mayor

[2] Se entiende aquí por *relato* una unidad lingüística concreta que transmite un tipo particular de significado. Según Kieran Egan: «Cuando captamos las convenciones de los relatos y los tipos de significados afectivos que pueden conferir a los acontecimientos, parece que nos prodigamos en aplicarlos a los acontecimientos del mundo, de la historia y de nuestra propia vida. Intentamos dar a nuestra vida y a la historia un significado determinado como el de los relatos, para que tengan un sentido más seguro para nosotros, aunque sólo sea de una manera provisional. Estructuramos los acontecimientos en forma de narración, independientemente de que sean ficticios o reales —o una mezcla de los dos, como las fantasías diurnas— para comprenderlos de una manera determinada» (2000: 97).

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 91

democratización y *ciudadanización* de nuestra sociedad. A lo largo de este capítulo, nos concentraremos en tres relatos: la idea de una democracia sin ciudadanos, la apelación a una ciudadanía deficitaria y la reflexión sobre las formas subalternas de civilidad que operan en el contexto político-cultural de la región y que bien pueden entenderse como *relatos de inclusión*. Los dos primeros relatos revelan las sin salidas a las que se llega cuando se asume que, en América Latina, la democracia sólo es posible de forma subsidiaria a las tradiciones políticas de otras regiones del mundo y de espalda a nuestras propias formas de vida. El tercer relato, por su parte, se basa en la idea de que cualquier proyecto de sociedad democrática y de ciudadanía justa e incluyente ha de basarse en el diálogo entre la herencia teórica y política de la modernidad occidental y las tradiciones y necesidades que nos son propias[3].

Primer relato: democracia sin ciudadanos

En América Latina, la alusión a la ignorancia de amplios sectores de la sociedad, llamados *sectores populares*, *masa poblacional*, o simplemente *pueblo*, ha sido un recurso habitual para explicar la restricción a una ciudadanía *debidamente* ilustrada. Según sostiene Gino Germani, para las elites que dirigieron el proceso independentista en la Argentina, estaba en juego, además de la conformación del Estado nacional, la necesidad de dirigir los destinos de un pueblo menor de edad, irracional y maleable. De este modo, la nueva sociedad democrática en construcción representaba:

> […] la expresión de una voluntad política limitada a los estratos «cultos y responsables» de la sociedad […] Para los estratos populares, por el contrario, no podía hablarse, de ningún modo, de una *ideología* democrática, sino de *sentimientos* democráticos, sentimientos que buscaban su expresión en formas también concretas e inmediatas (tal como ocurría con sus sentimientos de nacionalidad), y que se exteriorizó en definitiva con la adhesión a caudillos locales, de tipo autoritario, y que eran portadores de los mismos rasgos psicológicos y sociales que caracterizaban a sus partidarios (Germani, 1971: 181).

[3] Para complementar esta mirada, véanse los capítulos 6 «*Desigualdad*, *cultura* y *diversidad*: conceptos que desafían hoy a la enseñanza» y 7 «El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria».

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 92

Desde el siglo XIX, lo que incluso se mantiene hasta nuestros días, el miedo y el rechazo al pueblo fundan una idea de democracia en la cual los intereses de los ciudadanos no son prioridad, al menos no por encima de los de sus tutores *naturales*, esto es, hombres, blancos, ricos e ilustrados o semiilustrados, dirigentes políticos, supuestos herederos directos de los valores morales y los principios políticos de la modernidad. Así, quien toma las decisiones, quien representa los intereses de la nación, quien encarna la soberanía y los ímpetus civilizadores son las clases dirigentes que, según Juan Agustín García —distinguido intelectual argentino de comienzos del siglo XX—:

> […] son las que piensan que, habituadas a manejar sus intereses, conciben más o menos exactamente lo que es el interés público y la cosa pública, que, por su género de vida, su educación, su posición social, pueden entender las teorías de la política y de la administración (García, 1955: 81, citado por Altamirano, 2004: 49).

En consonancia con estas forma de exclusión naturalizada, se destaca el papel de la *violencia política* como uno de los principales signos de retraso en la adquisición de costumbres cívicas, que está vigente tanto en los albores mismos de nuestras naciones (Altamirano, 2004: 58) como en nuestro conmocionado presente. Se trata de una historia que atraviesa la construcción de representaciones sobre lo nacional. Los casos de Colombia y la Argentina, entre muchos otros de la región, ilustran esta condición:

> La nación colombiana se funda en la guerra. La de independencia, nueve guerras civiles en el siglo XIX, la violencia y el conflicto de finales del siglo XX serían hechos inobjetables de la existencia de una continuidad y legitimidad en el uso de variadas formas de violencia que han formado, a lo largo de dos siglos, una nación en la que la ciudadanía está en armas […][4].

[4] Tan constante es la presencia de la violencia en la historia política de Colombia que ni siquiera ha sido posible establecer un consenso sobre el número de períodos de mayor conflictividad armada. Menos difícil ha sido reconocer la enorme impunidad que ha caracterizado a esta historia. Según María Teresa Uribe: «Once guerras civiles nacionales e innumerables levantamientos locales y regionales en el siglo XIX, seguidas por las guerras no declaradas de baja intensidad en todo el siglo XX y por la permanencia de actores armados contrainstitucionales y parainstitucionales —que con altibajos y variaciones, hace más de cincuenta años, están trenzados en una guerra sin fin—, harían pensar en la total ausencia de principios democráticos y de vigencia de la ley. Sin embargo, Colombia se mantiene en los *marcos de la institucionalidad moderna*» (Uribe, 2005: 196. El destacado es nuestro).

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 93

> Los sectores dominantes, locales (gamonales) y nacionales, sólo entienden al disidente político desde la noción rígida de enemigo y únicamente conciben una forma de enfrentarlo: la aniquilación física. Tal dinámica nos habla no sólo de la vigencia de los métodos de la violencia, sino de la ausencia de juicios políticos a los responsables de las masacres (Urrego, 2004: 105, 107).

> Desde el siglo XIX hasta nuestros días, la matriz de construcción de «lo nacional» estableció un determinado vínculo con la otredad cambiante. En este proceso, la sociedad incorporó tales configuraciones a través de distintos mecanismos. Las prácticas sociales y los complejos procesos de afirmación de los distintos grupos humanos generaron comportamientos de valoración, exclusión y/o aniquilamiento de otros sectores sociales (Villalpando y otros, 2006: 70)[5].

De esta manera, el relato de una democracia sin ciudadanos se ofrece como paráfrasis de las relaciones sociales marcadamente dependientes, de las jerarquías y las estratificaciones con escasa movilidad social, de la presencia casi cíclica de gobiernos autoritarios en la región e, incluso, de las formas persistentes de terrorismo de Estado que aún hoy debilitan la confianza de las personas en sus instituciones y continúan siendo una de las mayores causas de la ruptura del entramado social. Se trata de un relato construido a partir de negaciones mediante las cuales se ha despreciado la capacidad de reflexión, de disposición y de acción de la sociedad, y sus organizaciones.

> Nuestras democracias latinoamericanas surgieron de la noche a la mañana con el obvio sinsabor que trae la falta del ingrediente ciudadano. En nuestras latitudes, el problema del surgimiento de la democracia no es leído en términos del contenido de la *ciudadanía*, sus condiciones sociales de posibilidad, etc. La democracia

[5] La actual experiencia de construcción de un Instituto Nacional contra la Discriminación (INADI) en la Argentina (al cual adscribe, entre otros, el estudio coordinado por Villalpando) representa un valioso intento de apertura a nuevos escenarios de ciudadanía incluyente y deliberativa. La plataforma DHESC (Derechos Humanos, Económicos, Sociales y Culturales) impulsada en Colombia, especialmente, desde la red de organizaciones no gubernamentales (ONG) de derechos humanos, está en consonancia con estos mismos fines.

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 94

> apenas se trata de un significante vacío, un «particular concreto» que se erige por la fuerza en un «universal abstracto», sin más significado para la gente que el de una promesa escatológica fruto de la «modernización» (Ortiz, 2006: 265).

Por esta vía pareciera darse, inevitablemente, el abandono de todo esfuerzo por alcanzar mayores niveles de ciudadanización, lo cual equivaldría a declarar, en definitiva, la bancarrota de nuestra subjetividad política y a aceptar sumisamente su privatización. De esta manera, operaría una doble reducción: por un lado, una reducción ideológica, mediante la cual el ciudadano se expresa sólo a través de la voz del político profesional, y por el otro, una reducción cultural, por la cual la subjetividad política se agota en la actividad partidaria misma —*electorera*—, sin que se produzca el encuentro con el otro, la construcción ni la significación de hábitos y del interés público. De manera sintética, Carlos Monsiváis expone esta doble reducción:

> Una creencia latinoamericana: de la política (de la cercanía o lejanía del poder), todo depende. No es así, desde luego, y es profundo el poder de la economía, de la cultura, de las estrategias de sobrevivencia de las sociedades. Pero la falta de creencia notifica la falta de libertades y derechos civiles, la escasa cantidad de personas que se arrogan la representación de cada una de las naciones (Monsiváis, 2000: 137).

En una estructura social sostenida en criterios de distinción entre los que poseen un amplio capital simbólico y material, y los que no, las actuales formas de dominación —promovidas desde el capitalismo neoliberal y sustentadoras del sistema[6]— atentan contra los procesos de subjetivación moral (autonomía) y política (ciudadanía). Esto se logra mediante la creación y reproducción de un relato basado en la idea de que contamos con un sistema democrático acabado, en el que la mayoría de los individuos —indiferentes, acomodaticios o perezosos— no están dispuestos a asumirse como auténticos ciudadanos, lo cual los convierte en responsables de los actuales males de la sociedad.

---

[6] Para Pierre Bourdieu: «La cultura que une (medio de comunicación) es también la cultura que separa (instrumento de distinción) y que legitima las distinciones constriñendo a todas las culturas (designadas como sub-culturas) a definirse por su distancia con la cultura dominante» (1999: 68).

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 95

No obstante, la resistencia del sujeto a quedar difuminado en sus circunstancias o a eclipsarse en el puro individualismo, se encuentra en la opción de hacer que la solidaridad ocupe el lugar de la culpa y del temor. Esta parece haber sido, hasta ahora, la alternativa de buena parte de los movimientos sociales en América Latina para contrarrestar la fuerza persuasiva del relato de una democracia sin ciudadanos, con el que se ha pretendido no sólo definir nuestra sociedad, sino también confinarla.

A continuación, veremos los retos que esta situación plantea en términos de la construcción de una identidad nacional y de una autonomía política.

La conformación de la figura del ciudadano a partir de la relación Estado-sociedad civil enlaza varias dimensiones: el sentido de identidad y de pertenencia, la participación en la esfera pública, la exigibilidad de derechos, las luchas por el reconocimiento y las demandas de inclusión. En lo que atañe, específicamente, a la identidad nacional, esta se ha conformado históricamente en la conjunción de elementos, como el origen, la lengua, el género, la religión, e incluso, la conciencia de límite territorial. No obstante, estos elementos no son suficientes hoy para articular apuestas colectivas homogéneas y han dejado de ser contenedores sociales exclusivos ante la emergencia de *otras* voces históricamente acalladas, de *otras* formas de vida, otrora consideradas inapreciables. Las exigencias de reconocimiento que plantean distintos grupos sociales reunidos en la categoría *minorías políticas* (v. gr. género, opción sexual, condición económica, origen étnico y expresión cultural, entre otras) se traducen, a menudo, en acciones políticas orientadas a obtener el debido respeto por parte de los demás grupos sociales y a la conquista o a la ampliación de los derechos civiles y políticos ante el Estado.

De este modo, la identidad nacional no puede entenderse como una entidad fija. Por el contrario, se trata de un proceso de subjetivación dinámico, cambiante, en el que se tensionan tradiciones políticas, demandas sociales y proyecciones de futuro. El relato de una democracia sin ciudadanos niega dicho carácter y se centra en las carencias de los dominados y no, en los intereses de las elites económicas que históricamente se adjudicaron el derecho exclusivo de ejercer el poder político. El hecho de que unos pocos privilegiados se hayan querido apropiar de *la voz de la nación* para representar, al tiempo, la razón de Estado, no convierte al resto de la sociedad en cómplices pasivos de un orden desigual. El acceso diferencial a la ciudadanía daría cuenta, más bien, de un *país político* que se ha negado

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 96

a reconocer un *país nacional*. Las formas de dominación logran perpetuarse en la medida en que silencian la voz del dominado, con lo que crean y mantienen una condición de sometimiento tácitamente aceptada por todos. Esta condición, se instituye y reproduce a partir de la necesidad de situar a los *otros*, de atribuirles incapacidad de decidir por sí mismos.

Quizás entre las instituciones sociales, la que más ha contribuido a la reproducción de este esquema ha sido la escuela. En ella, la inclusión suele darse en un sentido restringido: sólo se incluye lo que es susceptible de integración, es decir, aquello que se asemeja o intenta hacerlo a lo históricamente instituido. Durante mucho tiempo, la escuela ha ejercido, sobre todo, la función de la reproducción social, la cual básicamente consiste en *normalizar* y *asimilar* las diferencias y en seleccionar a los más capaces para integrarse en las cúspides dirigentes. Pero esta es, por supuesto, una visión parcial de la escuela, de ese mundo paradojal en el que muchas veces, sus actores han alcanzado ideales libertarios completamente contrarios a los fines instrumentales aquí señalados.

En la actualidad, cuando los medios de comunicación y la dinámica del mercado han asumido, en buena medida, la función de la reproducción social y la naturalización de las desigualdades, la escuela resulta prescindible e irrelevante para dichos fines. Eso explica la génesis de la reforma educativa de las últimas décadas del siglo XX, que estuvo orientada, principalmente, al desmonte gradual de la educación pública y a la sesión al mercado de responsabilidades estatales, en otros tiempos, indelegables[7]. Este nuevo enfoque, en ningún caso neutral, evidencia los verdaderos alcances del modelo neoliberal, guiado más por criterios de eficiencia económica que de eficacia social. Para Enrique Panizza, los móviles de la reforma educativa en la región obedecen casi exclusivamente a un escenario económico:

> La reforma educativa en América Latina sólo puede ser entendida como parte de un proceso más amplio de reconstitución del orden político, que tuvo lugar en la mayoría de los países de la región hacia finales de la década del 80 y comienzos de la del 90. Con esto, me refiero no tanto a los procesos de transición a la democracia, como a la recuperación por parte del Estado de

[7] Un análisis de la política educativa internacional y de sus efectos en las reformas educativas latinoamericanas —especialmente en la segunda mitad del siglo XX—, que describe el paso de una *escuela expansiva* a una *escuela competitiva*, puede verse en el estudio de Alberto Martínez (2004).

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 97

> la capacidad de mantener el orden social que había estado en peligro de disolución en muchos países de la región como resultado de las crisis hiperinflacionarias a mediados y finales de la década (Panizza, 2001: 161).

Más allá del rol político, históricamente asignado a la escuela, América Latina ha sido una invaluable fuente de experiencias en educación formal y no formal orientadas a la transformación social, en clave de inclusión[8]. De este modo, puede verse, por ejemplo, cómo la adscripción a un colectivo nacional unívoco ha desaparecido poco a poco de la agenda educativa y ha sido reemplazada por una formación civilista que enfatiza el respeto a las libertades individuales, el cumplimiento de normas y la tolerancia. De esta manera, se describe la transición de una especie de sectarismo —fervor nacionalista— hacia una sensibilidad ciudadana basada en la autonomía, la compasión y la solidaridad. Entre otros retos, la escuela debe convertir dichas orientaciones discursivas en acciones concretas y debe favorecer la construcción de relatos vivenciales alternativos al que aquí está siendo cuestionado.

A modo de síntesis, puede decirse que el relato de una democracia sin ciudadanos se basa en la tesis de que los asuntos de la autonomía política y las formas incluyentes de civilidad deben aplazarse indefinidamente, como si estuvieran destinados a una especie de suspensión perpetua, con el argumento de que la sobrevivencia está antes que cualquier distinción filosófica. No obstante, estos asuntos han descrito un recorrido cierto en la región, que se puede constatar en la historia de los movimientos sociales y de los liderazgos colectivos ejercidos por comunidades indígenas y campesinas, los grupos y las colonias de inmigrantes y por los diversos sectores obreros y estudiantiles, que obtuvieron resultados favorables en cuanto al ejercicio de una ciudadanía activa y a la mayor democratización de la sociedad.

La democracia y la ciudadanía, siempre inacabadas, son indisolubles, ya que no existe la una sin la otra. Se trata de una relación impensable al margen de la disposición de las herramientas jurídicas

---

[8] Tanto en la escuela como en el ámbito social comunitario, se han producido invaluables experiencias de formación en derechos humanos, educación democrática, formación ciudadana y educación popular, sobre las cuales se ha producido, a su vez, una cantidad considerable de literatura, de amplio acceso al público general.

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 98

que regulan la convivencia pacífica entre distintos grupos sociales y culturales, en el marco de un Estado social de derecho que legisle no sólo considerando la igualdad de los individuos ante la ley, sino, también, la equidad entre los distintos grupos humanos. Así, las sociedades democráticas, además de requerir ciudadanos, demandan un Estado comprometido, en el sentido de compartir —en tensión permanente— con la sociedad, las responsabilidades de la inclusión.

Segundo relato: ciudadanía deficitaria

El concepto de *ciudadanía* se mueve en un amplio espectro político-conceptual, entre la búsqueda de la igualdad y la reivindicación de la diferencia. Igualdad, mediante la idea de una subjetividad política conformada en la inclusión y en el ejercicio equitativo de los derechos. Diferencia, a partir de la expresión de la singularidad y la exigencia de respeto hacia formas de vida no excluyentes. Se trata, entonces, de una idea reguladora expresable tanto en la acción discursiva como en otras formas de acción social, entre las que se destacan la participación, la deliberación pública, la delegación y la representación política.

La tensión está marcada en términos de la igualdad jurídica habitualmente declarada y la desigualdad económica y social que se vive en el mundo real (Landau y otros, 2004: 10). Esta tensión resulta particularmente válida en el plano de nuestras visiones políticas. La ciudadanía implica concepciones y prácticas no homogéneas. En los países con democracias estables, el asunto de la justicia social no sólo se encuentra muy interiorizado sino que, además, tiene referentes concretos en la vida de todos los días. En el caso de América Latina, este asunto se encuentra vinculado con una lucha permanente por la defensa de los derechos humanos fundamentales y se traduce en proyectos políticos —la mayor de las veces, de carácter defensivo— que, justamente, por actualizar su vigencia, nos advierten sobre la fragilidad de nuestras democracias (Ruiz Silva, 2007: 120).

Como hemos indicado, la ciudadanía se relaciona con la idea de eficacia social del Estado. Sin embargo, su concreción depende, en buena medida, de la dinámica de la sociedad civil, desplegada en el plano individual, mediante el ejercicio de virtudes cívicas —sentido de justicia, reconocimiento de la otredad, sensibilidad moral— y, en el plano social, mediante la asunción de las responsabilidades colectivas y la

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 99

coordinación de acciones sociales. Por supuesto, esto no se produce en el vacío, sino que requiere un sistema político que le sirva de soporte y de una cultura política que lo articule. Para Manuel Garretón (2001: 389), en América Latina, dicha cultura sufre varias amenazas que, a su vez, parecieran convertirse en algunos de sus rasgos distintivos: el *nacionalismo*, el *mesianismo* y el *paternalismo político*.

A fin de ilustrar algunos de los retos de transformar nuestra cultura política, es necesario aludir brevemente a cada uno de ellos:

- Por *nacionalismo*, puede entenderse la exhortación excesiva a los valores nacionales relacionados con el origen, la pertenencia, la propiedad o cualquier tipo de elemento vinculante mediante el cual se establecen y remarcan diferencias entre *nosotros* —los nacionales, los de aquí, los que tenemos derecho— y *ellos* —los extraños, los de fuera, los usurpadores de derechos y potenciales beneficios—.
- El *mesianismo*, por su parte, se concibe como una actitud política mediante la cual un gobernante prescinde de dar justificaciones racionales para sus decisiones, aunque estas afecten a amplios sectores de la sociedad o a la sociedad en su conjunto, guiado, solamente, por la certeza de saberse *elegido* para decidir por todos. De este modo, hay un desplazamiento de la responsabilidad cívica hacia una especie de supremacía de la voluntad, lo que conduce a una autosacralización del gobernante y a la glorificación de su figura por parte de los gobernados.
- El *paternalismo político*, a su vez, se relaciona estrechamente con el rasgo anterior, ya que consiste en establecer relaciones incuestionables de dominancia y subordinación entre los gobernantes y los gobernados mediante las cuales unos y otros se otorgan roles claramente diferenciados: a los primeros, pareciera corresponderles una prórroga indefinida en el ejercicio del poder político; y a los segundos, una especie de dependencia autocomplaciente.

El *autoritarismo* es el fundamento de estos tres rasgos; y el *consenso por coacción*, su mecanismo de perpetuación. El autoritarismo encarna la supresión del otro como interlocutor válido. De esta manera, en la disidencia y en la protesta, sólo se ven sublevación y anarquía; y en el miedo y en la indiferencia, obediencia y aprobación. La presencia mutable de estos rasgos en América Latina representa, a su vez, formas arbitrarias de dominación y una baja gobernabilidad democrática que pone en tela de juicio la legitimidad institucional del Estado. Sin embargo, en este debilitamiento

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 100

estatal, se afinca un imaginario social que, paradójicamente, le otorga a la figura del gobernante, poderes extraordinarios, mediante una especie de esperanza de restitución o de construcción de condiciones de posibilidad de una *vida buena* para todos.

En este escenario, Guillermo O´Donnell (1997) acuñó el concepto de *democracia delegativa* para caracterizar, en parte, la cultura política de la región. Este tipo de democracia consiste, según O'Donnell, en que cualquiera sea quien gane una elección presidencial tiene el derecho a gobernar como le parezca conveniente, derecho restringido solamente, y en forma parcial, por la realidad de las relaciones de poder existentes y por las limitaciones temporales impuestas por el orden normativo —Constitución— a su mandato de gobierno. Con este argumento, el ciudadano queda reducido a simple elector. De esta manera, la devaluación de la figura del político, en tanto representante de los intereses colectivos, comporta, a su vez, la devaluación de la figura del ciudadano que, ya sea por omisión o por acción, perpetúa en el poder a quien obra en contra de las posibilidades de alcanzar el ideal de la *inclusión debida*.

Esta caracterización, si bien es sugestiva, resulta sumamente problemática pues no considera la enorme tensión que generan las luchas internas por el poder político en los países de la región ni la enorme complejidad de sus dinámicas sociales (Peruzzotti, 2001: 290). Este diagnóstico presupone una excesiva pasividad ciudadana; en otras palabras, configura el relato de una ciudadanía deficitaria, restringida al juego de la representación política. En este caso, *déficit* significa 'anomalía', al menos, frente a un modelo rígido de ciudadanía y de democracia —de acuerdo con un supuesto orden universal de la modernidad política— que opera a la manera de baremo y de criterio de enjuiciamiento de todo aquello que se encuentra ausente e impida su «realización plena». La presuposición de este tipo de paradigma, según Dieter Nohlan (1996: 14), no sólo banaliza las democracias existentes en América Latina sino que también las proscribe, pues frente a este *modelo*, sólo serían erráticas desviaciones o grotescas imitaciones.

Algunas explicaciones sobre los problemas constitutivos de las estructuras políticas en la región, se centran en señalar ciertas formas de dominación que, de manera puramente formal y como estrategia de legitimación, se revistieron en su momento del ideario de la Ilustración. Wiardía denomina *tradición feudal corporativa* a la cultura política que surge de esta fusión y que, de algún modo, mantiene su vigencia:

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 101

> La transición de la colonia al Estado nacional se llevó a cabo sin alterar de forma significativa las estructuras políticas y las jerarquías sociales tradicionales. Las instituciones constitucionales liberales simplemente agregaron un barniz superficial a un orden católico, autoritario, corporativo y patrimonial profundamente arraigado (Wiardía, citado por Peruzzotti, 2001: 293).

Sin embargo, como en el caso anterior, la explicación ofrecida no permite profundizar demasiado sobre el ejercicio de la política, pues según este planteo, los problemas del pasado y los actuales se deben, sobre todo, a que los países latinoamericanos se «saltaron» las grandes revoluciones que usualmente se asocian con la modernidad política (ibídem: 294). De allí, pareciera colegirse que nuestro destino ha de estar asociado, o bien al calco —siempre imperfecto— de condiciones históricas dadas, o bien, al fracaso que significa no haberlo intentado del todo. En los dos casos, el resultado no pareciera ser otro distinto que el infortunio y la desgracia.

Es innegable que América Latina es heredera, en buena medida, de los ideales de la Ilustración europea y que, a sus realidades sociales, ha adaptado los dispositivos de orden institucional, las formas de organización de los poderes políticos e, incluso, los elementos para construir un sentido de lo público propios de la estructura del Estado-nación moderno, a manera de legado político-cultural. Sin embargo, esto no significa, necesariamente, que la ciudadanía y el modelo democrático que la sustenta hayan tenido o tengan que transitar los mismos caminos. No hay formas políticas de ser y de habitar el mundo que puedan considerarse *hegemonías cívicas inertes*[9]. Los modos de hacerse ciudadano no responden a modelos acabados: muchas veces, se producen en la coyuntura social, en los quiebres del Estado, y quizás por eso, resulta tan difícil reconocer su capacidad figurativa.

No existen formas absolutas de ser y de hacerse ciudadanos en ningún lugar del mundo. Las nuestras no son ciudadanías deficitarias, son

---

[9] Las caracterizaciones de la ciudadanía desde tradiciones políticas diversas y, entre ellas, las más emblemáticas —el liberalismo, el comunitarismo y el republicanismo— se basan menos en consideraciones descriptivas que en intenciones prescriptivas, aunque, algunas veces, para ilustrar sus posturas, recurren a la narración de casos empíricos, esto es, a la presentación de fenómenos sociales ajustables a su marco conceptual. Las ciudadanías reales, existentes, en cualquier caso, expresarían ideas y prácticas de distintas tradiciones. María Teresa Uribe denomina a este fenómeno *órdenes complejos* y *ciudadanías mestizas*, tan propio del caso colombiano como, en general, de América Latina (Uribe, 2005: 195 y ss.).

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 102

problemáticas, inacabadas como las de otras latitudes. Las realidades históricas de la región han hecho que nuestra convulsionada sociedad sea cada vez más consciente de sus dificultades y de sus retos en relación con las viejas y nuevas demandas de la ciudadanía, razón por la cual se ha venido construyendo una concepción agonista de esta. De este modo, la referencia a ideas regulativas o a ideales normativos indica que una ciudadanía democrática se construye en la tensión y en el conflicto social (Gómez, 2005: 108), así como en los cambios continuos de escenario político y en la consideración de los intereses colectivos e individuales de los distintos agentes sociales. La idea de *democratización política*, quizás, logra ilustrar bien este tipo de dinámica:

> A los procesos a través de los cuales las sociedades instalan o profundizan sus democracias, los llamamos «democratización política». En este sentido, la democratización política parece ser un proceso permanente, precisamente por esta tensión entre el sistema normativo y el concepto institucional de democracia (Garretón, 2001: 389).

La ciudadanía se construye, entonces, en el diálogo y en la discusión de distintas visiones políticas de mundo, ideales de vida y sentidos de la experiencia humana, todos ellos susceptibles de cambio y complejización. Al respecto, la escuela puede jugar un papel preponderante, especialmente, si propicia la reflexión sobre el funcionamiento de la sociedad y promueve el estudio de la Constitución política y de la estructura del Estado y sus relaciones con la sociedad. El análisis y la discusión de las relaciones escuela-Estado-sociedad permite comprender y problematizar el papel que han desempeñado y desempeñan, en el orden social, las distintas ideologías, los modelos de crecimiento económico y las opciones de desarrollo humano. El esfuerzo por comprender históricamente la configuración de estos factores, sus relaciones y sus formas de expresión puede contribuir a dotar de sentidos nuevos nuestra cotidianidad y a significar nuestros anhelos de autonomía política.

Estas son algunas de las razones por las cuales, en América Latina, resulta inaceptable la idea de una ciudadanía moderna monolítica con la que sólo podemos establecer una relación especular. Nuestras hibridaciones culturales (García Canclini, 1989) nos obligan a reinterpretar,

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 103

problematizar y resignificar, histórica y sociológicamente, los ideales de la modernidad, así como a situar, dimensionar y criticar nuestras propias narraciones de origen, constitución y destino.

Formas subalternas de civilidad. Otro relato es posible

Los relatos sobre la ciudadanía se mueven en un universo discursivo complejo, problemático, en el cual se pone en juego, nada más y nada menos, la formación de la subjetividad política, que, como hemos tratado de demostrar, también es susceptible de ser moldeada. En palabras de Procacci: «La ciudadanía puede describirse como una estrategia para gobernar procesos de cambio social que afectan a las relaciones políticas [...] Una *estrategia*, en realidad, para la creación social de ciudadanos» (1999: 16).

El discurso de la ciudadanía puede tener usos claramente instrumentales y reducirse a un artificio político tendiente, por ejemplo, a homogeneizar demandas sociales, o peor aún, a que los individuos asuman de manera exclusiva responsabilidades que tendrían que ser del Estado, o en cualquier caso, compartidas con el Estado. De este modo, se suele asumir, falazmente, que si los ciudadanos no actúan siempre en forma organizada, pacífica, comprometida y, sobre todo, informada, exoneran al Estado de resolver sus demandas sociales y se confinan a la pasividad y al silencio.

Los dos relatos discutidos convergen en la idea de una *inclusión suspendida*, esto es, una ciudadanía que se dilata en la indefinición, en la prórroga, en la incertidumbre. Esta noción puede resumirse en los siguientes términos: *tanto los individuos como los colectivos sociales empírica y realmente excluidos suelen tener esperanzas de inclusión que se reeditan constantemente, pero nunca se realizan*. Más allá de la parte de razón que asiste a este planteo, relatos como los de una *democracia sin ciudadanos* y una ciudadanía deficitaria suelen ser fuertemente paralizantes, sobre todo, si terminan negando mucho más de lo que denuncian, tal como lo plantea Luis Ortiz:

> La posibilidad de una democracia plena en América Latina halla su encrucijada en el elemento constitutivo de su plenitud: el ciudadano. Este sujeto brilla por su ausencia o, al menos, por su debilidad en la región. Y la cuestión central no es tanto cuáles son las gradaciones en torno al «desarrollo de ciudadanía» y en qué

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 104

> «etapa» nos hallamos en su transcurso, sino de qué modo las relaciones políticas —y las alegorías de un sujeto político etéreo— funcionan como mediaciones ideológicas de las *políticas de las reformas* para erigir el modelo de transición democrática como un paradigma hegemónico (2006: 266).

Las luchas por los derechos sociales —salud, educación y trabajo— en la región, ejemplifican una trayectoria muy distinta, pues se trata de derechos que se reconocen no sólo de manera nominal en las cartas políticas de nuestras naciones, sino, también, en conquistas políticas concretas, aunque no por ello definitivas. La ciudadanía es, entonces, un constructo en el que se declara la conjunción de diversos principios filosóficos: igualdad, equidad, justicia, inclusión; pero es, asimismo, el resultado de prácticas sociales encaminadas a reducir o a eliminar las condiciones reales de desigualdad. En suma, es aquello que, mediante la acción política, enlaza proyecciones y anhelos de sociedad.

En consonancia con esta idea, lo que hemos denominado *inclusión debida* es un ideal que, por serlo, nunca se alcanza del todo, pero a partir del cual, pueden analizarse resultados concretos en la región. De este modo, en la medida en que se alcanzan formas reales de inclusión, se corren las fronteras de lo que debe ser incluido; y se definen, con más precisión, las maneras como se debe proceder en cada caso. Este quizás sea el caso de la inserción de la mujer en el mundo laboral durante la segunda mitad del siglo XX y de su paulatina conquista de los derechos civiles y políticos que antes le habían sido sistemáticamente negados. También es el caso de la celosa observancia, reivindicación y exigencia de respetar los derechos humanos en países que, como los nuestros, han estado signados, casi cíclicamente, por regímenes autoritarios.

Lo que está en juego en ideas como la de una *ciudadanía incluyente* en América Latina es mucho más que un asunto puramente teórico. Se trata, sobre todo, de formas de vida realizables, en principio, de subalternidades que han sido tradicionalmente repudiadas de manera intencional —y en muchos casos, de modo inercial— que reclaman el reconocimiento, a sabiendas de que ello implica trabajar en forma denodada para remediar las injusticias históricas cometidas. Una forma subalterna de ciudadanía y la manera como esta, se supone, debe forjarse socialmente ha de ser real como discurso y como práctica social, en suma, como relato.

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 105

Un relato de esta índole representa formas de concebir al sujeto contemporáneo, modos de articular imaginarios políticos y de hacer proyecciones de la sociedad. A este respecto, la escuela, en tanto institución social, juega un papel preponderante. Desde sus mismos orígenes, ha sido un espacio de legitimación por excelencia de las políticas de Estado, en especial, de aquellas que reproducen las ideas que una nación tiene sobre sí misma. Se trata de un ámbito en el que la formación de la conciencia política ocupa un lugar central. Carlos Cullen resume el papel histórico de la escuela:

> La ciudadanía «educada» se refugió en el cumplimiento de ciertos deberes cívicos —como votar y defender la soberanía—, en la formación de un sentimiento patriótico y en la responsabilidad individual de trabajar para crear «la riqueza de las naciones» […] Un hombre «unidimensional» (o represivamente socializado) puede convivir con una ciudadanía «correcta» o de «buenas formas» (2004: 92-93).

Por otra parte, la compleja dinámica de la globalización produce mutaciones sustanciales en la idea moderna de ciudadanía y en sus variantes históricas y socioculturales. De esta dinámica, forman parte no sólo las nuevas relaciones de intercambio económico entre naciones y empresas —multinacionales—, la prevalencia de los capitales financieros sobre los bienes de producción material y la riqueza vinculada con la especulación del mercado accionario, sino también, la explosión migratoria de las regiones más pobres hacia las menos pobres y el acceso cada vez más desigual a los capitales simbólicos. Al respecto, Emilio Tenti argumenta que:

> En las condiciones actuales, los sistemas de producción y difusión de significados, al actuar en el marco del mercado y no perseguir adoctrinar ni convencer, sin vender y hacer dinero, terminan convenciendo y adoctrinando a través de la formación de una «cultura popular» (un «gusto», un sistema de preferencias, etc.) que alimenta una demanda de productos que ellos están dispuestos a satisfacer, en un círculo que no se rompe sin crítica y decisión colectiva (2003: 26).

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 106

Pero ¿cómo enfrentar esas nuevas demandas? ¿Qué retos plantean estas a nuestras instituciones sociales? Se entiende, por ejemplo, que los procesos formativos desbordan propósitos puramente disciplinares y enlazan fines institucionales y societales. Entre los fines institucionales, se encuentran la apelación a un sentido de responsabilidad tributaria, el respeto y el acatamiento a las normas de convivencia conciliables en la interacción, el reconocimiento y la asunción del imperio de la ley, y el desarrollo de la capacidad de autorregulación. Entre los fines societales, se hallan la promoción del ejercicio de los derechos civiles, políticos y sociales, la adscripción responsable y no excluyente a la vida comunitaria y la práctica de distintas formas de la solidaridad. Este es también el caso de la enseñanza de la historia hoy en la escuela y de la manera como se exige —desde una perspectiva civilista— que las lecturas del pasado sean, permanentemente, recontextualizadas y consensuadas según las ofertas del actual mercado económico, simbólico y cultural.

> Podríamos decir que uno de los objetivos de la enseñanza de la historia sería formar a los ciudadanos como consumidores informados para ese mercado, dotándolos de procedimientos para la valoración de los productos de muy diversa naturaleza que en él se le ofrecen, capacitándolos para hacerse conscientes de los riesgos que representa el uso de algunos de los productos que por él circulan. De esta manera, la enseñanza de la historia mejoraría su contribución al proceso de educación de una ciudadanía más activa en la construcción de su propia identidad […] en la interpretación de su presente y en la planificación de su futuro (Rosa y Brescó de Luna, 2006: 67).

No obstante la oportunidad de este señalamiento, es importante advertir sobre la enorme gratuidad que acompaña a identificaciones del tipo «a más y mejor formación ciudadana en la escuela, más y mejores ciudadanos para el futuro de la sociedad». Como se sabe, la escuela es uno de los ámbitos en el que menos se ejerce activamente la ciudadanía, y en donde el ejercicio de la política tiene menos impacto para el resto de la sociedad. Sin embargo, algunas experiencias destacables han mostrado que esto se puede revertir, como dice Freire en el epígrafe de este capítulo: «...hay siempre una elección que demanda decisión, ruptura y todo eso tiene que ver con la forma de "estar siendo" en el

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 107

mundo, que es una forma profundamente política». Sólo así puede construirse un verdadero sentido de responsabilidad y de compromiso social, pues lo que está en juego aquí es:

> […] la capacidad y la voluntad de intervenir en el discurso público sobre asuntos políticos y de cuestionar la autoridad. Estos son quizá los aspectos más característicos de la ciudadanía en una democracia liberal, porque son precisamente los que distinguen a los *ciudadanos* de una democracia de los *súbditos* de un régimen *autoritario* (Kymlicka, 2001: 225).

De la rehabilitación y la restitución de un sentido de lo público en la relación entre el Estado y la sociedad civil, depende la construcción de relatos incluyentes y verosímiles de la ciudadanía y la asignación de un rol más relevante para las instituciones sociales en el futuro de nuestras aún frágiles e inestables democracias.

> Del territorio aún restringido de la sociedad civil y las Organizaciones No Gubernamentales, se desprenden algunas imágenes del comportamiento solidario y crítico, que si no se generaliza *como es debido*, sí sostiene la idea de la sociedad distinta, más imaginativa y justa. Si el «postheroísmo», en el sentido de negación absoluta de la generosidad comunitaria, se ha impuesto con furia, aún no dispersa ni aniquila el sentido de responsabilidad hacia los demás; y mientras esto no suceda, a falta de héroes, tendremos ciudadanos que ejercen como tales, a fin de cuentas lo fundamental (Monsiváis, 2000: 111. El destacado es nuestro).

La construcción de relatos de inclusión ha de realizarse en medio de las condiciones reales de pobreza, discriminación, conflicto social y en medio de los demás elementos que conforman el complejo y variado escenario de exclusión en los países de la región, y no en espera de que estas condiciones sean superadas. Eso no va a ocurrir de manera espontánea o por obra y gracia de gobernantes a quienes, acaso, se les atribuya poderes sobrenaturales. Si la ciudadanía se entiende no sólo como un deber sino también y, principalmente, como un derecho, el despliegue de la subjetividad política podrá darse, entonces, en un amplio espectro que incluye el respeto y la consideración de las normas construidas y validadas colectivamente, la

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 108

realización de proyectos individuales y colectivos de sociedad, y la construcción de pactos de convivencia más legítimos y confiables.

Bibliografía

ALTAMIRANO, Carlos (2004): «Entre el naturalismo y la Psicología: el comienzo de la ciencia social en la Argentina», en Federico Neiburg y Mariano Plotkin (comps.): *Intelectuales y expertos*. Buenos Aires: Paidós.

ARISTÓTELES (2000): *La política*. Barcelona: Gredos.

BOURDIEU, Pierre (1999): *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: EUDEBA.

CULLEN, Carlos (2004): *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

EGAN, Kieran (2000): *Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.

FREIRE, Paulo (1997): «La pedagogía del oprimido treinta años después». Entrevista con Dagmar Zibas, San Pablo: Fundación Carlos Chagas (www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/practi9.htm. Consultado el 15 de diciembre de 2006).

GARCÍA CANCLINI, Néstor (1989): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

GARRETÓN, Manuel Antonio (2001): «Política, partidos y sociedades en la época contemporánea», en Isidoro Chresky e Inés Posadela (comps.): *Política e instituciones en las nuevas democracias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.

GERMANI, Gino (1971): *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires: Paidós.

GÓMEZ, Jairo (2005): *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

KYMLICKA, Will (2001): «Educación para la ciudadanía», en Francisco Colom (ed.): *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. Madrid: Anthropos.

LANDAU, Matías (coord.) y otros (2004): «Los discursos de la participación: Una mirada hacia la construcción de la figura del ciudadano en la prensa escrita de la Ciudad de Buenos Aires», *Cuadernos de trabajo*, núm. 36 (enero), pp. 1-45.

MARTÍNEZ, Alberto (2004): *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 109

MONSIVÁIS, Carlos (2000): *Aires de familia. Cultura y sociedad en América Latina*. Barcelona: Anagrama.

NOHLAN, Dieter (1996): «Un ejercicio de evaluación del desarrollo democrático reciente en América latina», en Dieter Nohlan (comp.): *Democracia y neocrítica en América Latina*. Madrid: Iberoamericano.

O´DONNELL, Guillermo (1997): *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*. Buenos Aires: Paidós.

ORTIZ, Luis (2006): «Democracia sin ciudadanos. Crítica de la economía política de la transición», *Perfiles Latinoamericanos. Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales* (México), año 13, núm. 28 (julio-diciembre), pp. 263-277.

PANIZZA, Francisco (2001): «Más allá de la "democracia delegativa". La "vieja política" y la "nueva economía" en América Latina», en Isidoro Chresky e Inés Posadela (comps.): *Política e instituciones en las nuevas democracias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.

PERUZZOTTI, Enrique (2001): «La democratización de la democracia. Cultura política, esfera pública y aprendizaje colectivo en la Argentina posdictatorial», en Isidoro Chresky e Inés Posadela (comps.): *Política e instituciones en las nuevas democracias latinoamericanas*. Buenos Aires: Paidós.

PROCACCI, Giovanna (1999): «Ciudadanos pobres, la ciudadanía social y la crisis de los Estados de Bienestar», en Soledad García y Steven Lukes (comps.): *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.

ROSA, Alberto e Ignacio BRESCÓ DE LUNA (2006): «Efectos del contenido de la forma en el recuerdo repetido de historias nacionales», en Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González (comps.): *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.

ROUSSEAU, Jean Jacques (1972): *El origen de la desigualdad entre los hombres*. México: Grijalbo.

RUIZ SILVA, Alexander (2007): *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio (en prensa).

— y ENRIQUE CHAUX (2005): *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación-Ascofade.

TENTI, Emilio (2003): «La escuela y los modos de producción de la hegemonía», *Revista Colombiana de Educación* (Bogotá), núm. 45 (segundo semestre), pp. 20-40.

CIUDADANIA Cap4 16/7/12 10:12 Page 110

URIBE, María Teresa (2005): *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín: Corporación Región.

URREGO, Miguel Ángel (2004): *La crisis del Estado nacional en Colombia. Una perspectiva histórica*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

VILLALPANDO, Waldo (coord.) y otros (2006): *La discriminación en Argentina. Diagnósticos y propuestas*. Buenos Aires: EUDEBA.

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 111

5. Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza

Nancy Cardinaux

> Leyes y derechos se transmiten de un modo hereditario, como una enfermedad perenne; van arrastrándose de generación en generación y avanzan lentamente de un lugar a otro.
> La razón se convierte en sinrazón, el beneficio, en ofensa.
>
> J. Wolfgang Goethe, *Fausto*[1].

Introducción: el derecho en la información ciudadana

El derecho ha tenido distintos niveles de inserción en el campo de la Formación Cívica dirigida a los alumnos de las escuelas medias argentinas. Esta disciplina ha compartido con la historia, la política y la ética un espacio curricular que ha sufrido grandes cambios debido a que cada gobierno —tanto de facto como democrático— ha transformado el programa de estudio y, muchas veces, el nombre de la asignatura. Este proceso ha sido parcialmente historizado[2] mediante la investigación de los textos de enseñanza y de los programas de las asignaturas.

Ética, política y derecho han sido unidos y separados, a veces tajantemente y otras no tanto, por distintas teorías. No nos concentraremos aquí en esas teorías, ya que estas disciplinas conviven, con distintos niveles de importancia, en los programas de educación ciudadana, aunque los límites entre ellas suelen ser difusos. Determinar en qué medi-

[1] Dice George Steiner, al comentar este tramo de la obra de Goethe, en la que Mefistófeles aconseja al estudiante acerca de qué carrera seguir: «¿Sería quizás preferible la facultad de Derecho? Solamente —aconseja el diablo— si uno se atiene a un único Maestro, a una única autoridad en medio del parloteo de voces destacadas, pero contradictorias» (2004: 74).

[2] Véase el capítulo 8 «La educación ciudadana en el vendaval político argentino». También pueden consultarse los trabajos de Quintero y De Privitellio (1999) y de Cardinaux (2006).

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 112

da la ética contribuye a la fundamentación del derecho, qué debe hacer un ciudadano cuando se enfrenta a un dilema en el que la ley moral ordena un curso de acción contrario al establecido por la ley positiva, qué sucede si existen acciones políticas que quedan exentas de ser juzgadas por el derecho y por la ética son algunas de las preguntas que requieren algún acuerdo acerca de las relaciones entre estos tres campos prácticos[3].

Al aceptar estas mutuas implicancias, entendemos que si bien el derecho no tiene que invadir el espacio de la política y de la ética, puede oficiar de hilo conductor de la formación de ciudadanos. Así lo argumentan Audigier y Lagelée:

> Hacer del derecho el hilo conductor de la educación cívica supone iniciar a los alumnos en las reglas de la vida social y hacerlos reflexionar sobre esas reglas, sus significados, sus orígenes, las condiciones de su elaboración y su aplicación. Para evitar el reemplazo de las tradicionales acumulaciones de información sobre las instituciones por unas nuevas acumulaciones de información sobre el derecho y la ley, conviene iniciar la labor desde la perspectiva de un trabajo de conceptualización […] Es tiempo de reemplazar la acumulación de información por un trabajo tendiente a ayudar a los alumnos a conceptualizar, es decir, a construir esas herramientas del pensamiento que son los conceptos. El derecho es un campo particularmente propicio para poner en marcha esta orientación de enseñanza y reflexionar sobre ella (1996: 14).

Desde esta perspectiva, la enseñanza del derecho requiere una operación determinada: la conceptualización. Hay aquí implícita pues una concepción del derecho que demanda una forma de enseñarlo. Podemos agregar que el lenguaje del derecho, con todas sus formalidades —que tienen la doble función de convertirlo en técnico y de excluir a los *legos*—, debe ser manejado por los ciudadanos para que su ejercicio sea efectivo. Y ese ejercicio desborda el ámbito judicial ya que, como lo marcaba Tocqueville cuando describía la democracia estadounidense del siglo XIX, el lenguaje político está atravesado por el jurídico:

---

[3] Véase el capítulo 3 «Concepciones de la ética y la formación escolar».

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 113

> En los Estados Unidos, casi no hay cuestión política que no se convierta, tarde o temprano, en cuestión judicial […] El lenguaje jurídico se convierte así, en cierto modo, en lenguaje común; el espíritu legista, nacido en el interior de las escuelas y tribunales, escapa poco a poco al exterior; se infiltra, por así decirlo, en toda la sociedad […] (1984: t. 1, 270).

De esta manera, el conocimiento del derecho se presume necesario no sólo porque los ciudadanos de una democracia tienen a su cargo la creación de las leyes —a través de sus representantes o por medio de acciones directas o semidirectas— y porque tienen derechos que deben ser conocidos para poder ser ejercidos, sino porque la cultura política adquiere, muchas veces, un lenguaje jurídico que requiere ser entendido para participar del debate público.

Recordemos, además, que se presume que el derecho es conocido por todos y, por lo tanto, nadie puede excusarse del no cumplimiento de un deber por su ignorancia, razón por la cual los habitantes de un territorio deben conocer el derecho vigente. Pero, aunque en los últimos años, se han organizado digestos y se ha realizado un interesante trabajo para divulgar ciertas áreas del derecho, es evidente que nadie conoce todo el derecho. Y si bien esto no es necesario —dado que, por ejemplo, una persona que no tiene empleados a cargo ni es empleada no debe operar con las leyes que rigen el contrato de trabajo, o quien es empleado y no paga más que impuestos directos no tiene que saber las normas que rigen tributos aplicables a los empresarios—, está claro que debemos conocer ciertas normas que rigen la convivencia, que reconocen derechos e imponen deberes que nos incumben a todos. A pesar de que se ha debatido ampliamente la función que las distintas ramas del derecho cumplen en la formación de los ciudadanos[4], no resulta sencillo determinar cuáles de ellas debe transitar la formación ciudadana. Esta discusión, sin embargo, requiere una mayor participación de la población y mecanismos de socialización del derecho que exceden la escuela.

---

[4] Las dos grandes ramas de esta disciplina, el derecho público y el privado, han tenido una diferente inserción en la currícula escolar en beneficio de la primera. Dentro de esta, ha cobrado una particular relevancia el derecho constitucional y, en las últimas décadas, los derechos humanos. Si bien el derecho privado tiene presencia en la modalización del último ciclo de las escuelas medias —sobre todo, algunas áreas del derecho comercial y del derecho civil—, esta inserción sólo es propia de algunas de las modalidades y, por lo tanto, no equipara el espacio que tiene el derecho público.

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 114

Hipótesis de trabajo y construcción de una tipología de análisis

A la pregunta ¿qué es el derecho?, se le pueden dar diversas respuestas, por cuanto existen distintas concepciones acerca del derecho. En cualquiera de ellas, la aplicación del derecho requiere ciertas operaciones de interpretación. Dichas operaciones están determinadas por métodos interpretativos que son «procedimientos mediante los cuales se lograría obtener un conocimiento adecuado del derecho objetivo que, por alguna razón, no conseguiría transmitir claramente su mensaje normativo al sujeto receptor» (Vernengo, 1976: 411)[5].

La interpretación que toda aplicación del derecho demanda puede ser vista como un acto creador que está limitado, pero no inhibido por el derecho mismo. Los legisladores interpretan leyes cuando las crean, por cuanto las inferiores no pueden violentar las superiores. Los jueces hacen lo propio para determinar qué norma es aplicable a un determinado caso, si una norma o un acto administrativo es adecuado a la Constitución, etcétera. Los ciudadanos, por su parte, derivan sus derechos y sus deberes de una labor de interpretación de las normas y, además, son los creadores de las leyes, ya sea a través de sus representantes o de las formas de participación que se les reconocen.

Esto implica que no puede forzarse al derecho a que diga cualquier cosa. La aseveración según la cual «la mitad de la biblioteca sustenta la interpretación A, y la otra mitad apoya la interpretación B» sólo puede tener asidero en determinadas situaciones dilemáticas. En el resto de los casos, es posible encontrar mejores argumentos para sostener una interpretación por encima de la otra[6]. Ello sin olvidar que, en derecho, hay casos a los que podemos considerar *fáciles* porque su aplicación requiere una simple labor, como cuando se establece el vencimiento de un contrato que está claramente estipulado en su redacción, pero también hay casos *difíciles*, por ejemplo aquellos que requieren que, ante un conflicto de derechos, se establezca cuál es el bien común o en qué medida la acción de un sujeto invade la esfera de autonomía de otro. Esto hace que la labor interpretativa suponga una gran carga argu-

---

[5] El autor aclara que los métodos tienen, además, otra función: son «prescripciones dirigidas a los órganos que cumplen funciones de aplicación y producción del derecho». En este sentido, los métodos interpretativos son regulativos, es decir, son normas de derivación en tanto sirven para obtener normas a partir de normas.

[6] Dice Alexy: «El Tribunal Constitucional de Alemania expresó, en una decisión del año 1990, el concepto conforme al cual "la interpretación, en particular del derecho constitucional, […] [tiene] el carácter de un discurso, en el que se hacen valer argumentos a los que se contraponen otros argumentos, debiendo darse finalmente predominio a los mejores argumentos"» (1995: 35).

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 115

mentativa solamente en algunos casos. Del mismo modo, hay ocasiones en que anteriores interpretaciones de una norma pueden ser aplicadas porque el caso nuevo que lo requiere tiene gran parecido con el anterior; mientras que, en otras oportunidades, aparecen casos nuevos, o bien, se producen cambios sociales que ameritan arrojar nueva luz sobre conceptos indeterminados comprendidos en las normas jurídicas.

Aclarado este punto —que la concepción del derecho y su método de interpretación van de la mano—, podemos formular nuestra hipótesis de trabajo: *la concepción del derecho de la que partimos y el método de interpretación que surge de dicha concepción, condicionan la práctica de enseñanza del derecho*. Esto no supone que quienes enseñan derecho hayan reflexionado acerca de qué es el derecho y qué método de interpretación es coherente con esa respuesta. Sería deseable que así fuera, pero entendemos que la práctica de enseñanza del derecho lleva implícita una concepción del derecho y un método de interpretación, más allá de que estos dos últimos sean o no explícitos para el agente educador.

La metodología de este trabajo consiste en construir tipos ideales. Las concepciones del derecho serán tipificadas siguiendo una presentación tradicional, aunque trataremos cada una de ellas como tipos ideales weberianos, es decir, como abstracciones unívocas que pretenden atrapar un sentido determinado del derecho. Algunas de estas concepciones responden a tipos históricos; mientras que otras tienen un perfil más teórico, ya que no han logrado preeminencia dentro de la cultura jurídica[7]. En tanto tipos ideales, sólo son útiles como instrumentos para aproximarnos a la realidad y determinar en qué medida predominan los caracteres de un tipo determinado y observar los caracteres residuales que pertenecen a otros tipos diseñados.

Los tipos que elaboraremos son exégesis, historicismo, utilitarismo, realismo jurídico, sistemática, análisis crítico y deliberativismo.

Exégesis. El derecho moderno, legitimado por un proceso de creación cuyo sujeto es el pueblo, suele identificarse con la ley escrita. En esta concepción, el derecho es la ley, y ella tiene como principal función legitimar

---

[7] Habermas define la *cultura jurídica* como «las ideas, opiniones, valores y actitudes acerca del derecho, que la gente trae consigo en sus cabezas» (2001: 476). Este concepto se diferencia del de *paradigma jurídico*, que es «algo que en primera línea se infiere de las decisiones judiciales que, en virtud de los criterios que fuere, se consideran ejemplares, y la más de las veces, suele equipararse a la imagen implícita que la sociedad tiene de los jueces» (ibídem: 473). Ambos conceptos están implicados por cuanto estos paradigmas impactan sobre la cultura jurídica; y esta, a la vez, puede demandar ciertos cambios de paradigma.

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 116

y limitar el poder estatal de modo tal que los individuos ejerzan el máximo de libertad posible. La ley proviene así del pueblo y es una barrera que protege a los ciudadanos de un poder cuya fortaleza varía según la doctrina teórica que lo fundamente.

Si el derecho es producto del pueblo, se supone que ese mismo pueblo puede entenderlo y aplicarlo. Por eso, se mira con gran desconfianza a aquellos que pueden distorsionar la voluntad del pueblo expresada en la ley, es decir, a los encargados de interpretarla cuando surge un conflicto: los jueces. Esta desconfianza es razonable en aquellos casos en los que producen cambios revolucionarios, ya que los jueces suelen ser representantes del antiguo régimen. Entonces, no basta con cambiar las normas sino que, además, es preciso encorsetar a sus intérpretes para que no hagan decir a las leyes algo diferente de lo que el pueblo o sus representantes tienen intención de decir.

Al sentar las bases del derecho penal moderno, Beccaria establece, entre otros, dos importantes principios: sólo las leyes pueden decretar las penas contra los delitos y no, la voluntad del juez; y la interpretación de la ley corresponde al legislador y nunca, al juez. Decía Beccaria:

> Si es un mal la interpretación de las leyes, es otro evidente la oscuridad que arrastra consigo necesariamente la interpretación, y aún lo será mayor cuando las leyes estén escritas en una lengua extraña para el pueblo, que lo ponga en la dependencia de algunos pocos, no pudiendo juzgar por sí mismo cuál será el éxito de su libertad o de sus miembros en una lengua que forma de un libro público y solemne uno casi privado y doméstico (1994: 33).

Se estipula, de esta manera, que el derecho debe ser tan claramente establecido que no queden dudas con respecto al significado de sus palabras. Se dice que, ante la primera aparición de un comentario a su Código Civil, Napoleón expresó: «Mi Código está muerto». Esta anécdota marca el apego a una ley que se presume clara y, por tanto, prescinde de intermediarios que no harían más que aplicar extraños métodos que desvirtuarían los propósitos para los cuales fue creada[8].

[8] Antes de la sanción del Código Civil francés, en 1804, se produjo una fuerte discusión doctrinaria sobre la conveniencia o no de codificar el derecho. La codificación supuso un cambio importante en la preeminencia de las fuentes del derecho, ya que más allá de que se reservara un peso importante a la costumbre, a los principios generales del derecho o a la jurisprudencia, la ley escrita se transformó en la fuente principal del derecho. Desde luego, en el tipo que estamos describiendo, no es la fuente principal, sino que se presume que es la única.

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 117

Esta posición extrema puede ser matizada si consideramos que alguna labor de interpretación debe llevarse a cabo toda vez que un mandato abstracto se aplique a una acción o situación específica. Si se acepta alguna mediación heurística, se lo hace bajo el supuesto de que la ley es la manifestación de la voluntad del legislador y, por ende, la interpretación se propone recrear esa voluntad. Se denomina *exégesis* a la indagación acerca de qué quiso decir efectivamente el autor, lo cual implica establecer la supuesta voluntad histórica del legislador real.

Pero aun si se acuerda que el derecho es equivalente a la ley escrita y esta refleja fielmente la voluntad del legislador, queda por averiguar quién es el legislador[9]. Por tratarse de sistemas republicanos, el legislador es el pueblo. Sin embargo, como ese pueblo actúa a través de sus representantes y la ley —principalmente, las constituciones o los códigos— no suele cambiar a menudo, se dificulta determinar si el legislador es el pueblo que en el pasado sancionó, a través de sus representantes, una ley o si es el pueblo que, en la actualidad, sigue sustentando esas leyes. También el legislador suele confundirse con el redactor que escribió las leyes; y esto provocó que, no pocas veces, se indagase cuidadosamente la intención de ese técnico a la hora de determinar el sentido de sus palabras. Así, por ejemplo, en la doctrina jurídica, se ha discutido sobre la importancia de las notas de Vélez Sársfield al Código Civil o sobre el pensamiento alberdiano a la hora de interpretar la Constitución Nacional.

La exégesis, en su versión más conservadora, se dirige al pasado, tratando de esclarecer el sentido originario de las normas, que el tiempo habría oscurecido y confundido. Al no poder consultar directamente al autor, la voluntad debe ser inferida de los documentos en los que esta fue expresada. Para eso, se llevan a cabo cuidadas investigaciones sobre los antecedentes históricos de una norma que incluyen la legislación comparada que el legislador tomó en cuenta o reprodujo en sus notas, etcétera.

Esta concepción exegética del derecho —que hace de la ley el objeto de interpretación y trata de valerse de una heurística literal que reproduce la voluntad del legislador— encuentra su método adecuado de enseñanza en la transmisión de la letra de la ley. En su campaña para acceder

[9] Huelga agregar que la noción de *voluntad* es también sumamente esquiva a una rápida interpretación. Así lo muestra la dificultad que plantea la aprehensión de este concepto en la obra de Rousseau o de Kant.

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 118

a la presidencia en 1983, Raúl Alfonsín solía terminar sus discursos con el recitado del Prólogo de la Constitución Nacional. Ese *rezo laico*, como lo llama Landi (1988: 161), da perfecta cuenta del carácter pseudomágico atribuido a la palabra de la ley, como si ella arrastrara su eficacia con su sola enunciación. Seguramente, esa creencia podía sostenerse luego de un largo proceso militar que había arrasado con todos los derechos preestablecidos y con cualquier forma de creación popular de las leyes. En la actualidad, sabemos que la ley encierra una serie de conceptos que deben ser operativizados para tornarse eficaces. Por eso, la exégesis no parece ser suficiente para que el derecho se torne acto.

Sin embargo, esta repetición ritual de la letra de la ley está todavía muy extendida en la enseñanza del derecho, tanto en el nivel universitario como en el inicial, donde muchas veces se recitan derechos cuyas palabras son incomprensibles para los niños que las invocan. En la película *Danton* (1982), del polaco Andrzej Vajda, el niño que recitaba los derechos contenidos en la Declaración Universal era vigilado por la vara, presta a golpearlo cada vez que cometía un error. Ese error es inadmisible cuando se entiende que la letra de la ley cumple una función mágica, ritual. Y en esa concepción, anida la razón por la que perduran tantos formalismos en el derecho, que solamente se entienden si nos remitimos a sus orígenes mágicos en los cuales el cambio de una palabra podía hacer que no se lograra el objetivo pretendido.

De todos modos, podemos rescatar de la exégesis la pretensión de que el derecho sea conocido por todos. Desde distintas posiciones, se ha instado a despojar al derecho de algunos formalismos que lo alejan del lego y a producir una socialización que nos iguale en el ejercicio de nuestros derechos. De lo contrario, el ejercicio del derecho siempre requerirá de técnicos cuyos servicios no suelen estar a disposición de todas las personas en condiciones de igualdad.

Historicismo. A principios del siglo XIX, Francia había codificado su derecho civil, mientras que la vertiente historicista, de raigambre alemana, se oponía fuertemente al proceso de codificación, advirtiendo que el derecho es un hecho de formación espontánea[10]. Según esta doctrina, el origen del derecho no debe buscarse en el arbitrio del legislador,

[10] Savigny, uno de los mayores exponentes de esta línea doctrinaria, consideraba que el derecho es un hecho de formación espontánea y natural que vive en la conciencia popular y reviste el carácter peculiar del pueblo al que pertenece, de la misma manera que el lenguaje y las costumbres.

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 119

sino en una fuerza interior que actúa tácitamente. Como se trata de algo vivo y tácito, no puede quedar encerrado en un código porque corre el riesgo de ser cristalizado. Se considera que, como la lengua, el derecho es el resultado de fuerzas y de circunstancias históricas, entre las cuales se tiene en cuanta, especialmente, la tradición nacional del pueblo que lo genera.

Esta concepción estima que la interpretación correcta de una norma es la que coincide con el sentido que se le hubiese dado en el momento histórico de su promulgación, sentido que debía desentrañarse a través de la investigación de la tradición cultural de la nación. De este modo, el derecho entronca con la costumbre y no tiene el carácter renovador que adquirió allí donde se consideraba que podía constituir una ruptura de las tradiciones. Mientras que la exégesis concluyó en una técnica de investigación documental, se critica al método histórico que haya degenerado en un recurso que permitió incorporar criterios políticos basándose en la supuesta comprensión empática o contacto intuitivo con la conciencia jurídica de una nación, en los propósitos de una institución o en el *espíritu de la ley*.

La interpretación jurídica historicista busca desentrañar el *espíritu del pueblo*, con toda la indeterminación que este concepto trae aparejada. La enseñanza del derecho ya no se limita a la transmisión de la norma, sino que requiere de una hermenéutica antropológica que aprecie, en las costumbres y las tradiciones, las fuentes de la ley. Esta es una operación mucho más compleja que la de transmitir la letra de la ley, porque, en este caso, la fuente principal del derecho es la costumbre, que debe ser reconstruida hasta llegar a una suerte de esqueleto del derecho, del cual surgirán las normas aplicables a una situación o a un caso determinado.

Para referirse a las tradiciones en la enseñanza del derecho, decía Mefistófeles al estudiante: «¡Desgraciado de ti que eres nieto!», con lo que suponía que todo lo que se le enseñaría era parte de unas tradiciones que lo antecedían. Luego, continúa lamentando la falta de enseñanza de derecho natural: «Del derecho que con nosotros ha nacido, de él, ¡ay! nunca se trata» (Goethe, 2006: 57). Todo el derecho debe pues buscarse en esas tradiciones originales que, a la postre, pueden entroncar con antiguos derechos, como el romano en el caso del derecho civil.

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 120

Utilitarismo. Este tipo tiene su origen histórico en Inglaterra[11]. En la versión que debemos a Bentham, el derecho aparece claramente diferenciado del delineado por el historicismo, ya que se considera que es un conjunto de mandatos creados por el legislador en tanto órgano estatal. Pero junto a esta concepción del derecho, Bentham construye una teoría de la justicia en la que esta no está fundamentada en principios, sino sustentada por un propósito: la utilidad social. Un acto o una decisión es justa en la medida en que produzca la mayor felicidad al mayor número de individuos. Son conocidos los trabajos de Bentham sobre la utilidad o no de la descentralización del poder, de la emancipación de las colonias (tanto para los habitantes de la metrópoli como de las colonias), de la organización de un nuevo sistema penitenciario, etcétera.

Si la ley es un mandato que tiene como fin la utilidad social, el método de interpretación es la indagación del contenido de ese fin, que bien puede variar de época en época o de colectivo en colectivo. El utilitarismo ha dado lugar a numerosas vertientes que han tenido mayor desarrollo en el campo de la ética que en el del derecho, aunque han impactado sobre este último especialmente a través de la elaboración de teorías de la justicia.

Si bien en derecho es difícil operar de modo utilitarista porque hay principios que deben cumplirse sin importar las consecuencias, desde la aparición de los dualismos éticos y de la ética de la responsabilidad, es imposible sostener que una interpretación del derecho debe basarse solamente en principios o deberes. Así lo establece Farrell, para quien, si bien el sistema jurídico exige que el juez decida sobre la base de principios, el consecuencialismo tiene algunas posibilidades de aplicación:

> […] el consecuencialismo tiene un papel importante que desempeñar en la decisión judicial, en dos situaciones diferentes:
> a. La primera de esas dos situaciones aparece en casos de conflicto de derechos de igual jerarquía. En esos casos, el juez debe decidir cuál de los derechos prevalece aplicando un razonamiento consecuencialista. Prevalece aquel derecho cuyo respeto produzca las mejores consecuencias.
> b. La segunda de las situaciones aparece en casos en los cuales el respeto de un derecho provocaría trágicas consecuencias. En estos

[11] Véase el capítulo 3 «Concepciones de la ética y la formación escolar», donde se describe la concepción ética del utilitarismo.

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 121

> casos —excepcionales por cierto—, prevalecen directamente las consideraciones de utilidad (Farrell, 2003: 161).

De este modo, el cálculo de las consecuencias de la decisión que se tomará luego de interpretar el derecho, puede tener un espacio importante que no es nada desdeñable por cuanto, en la Constitución Nacional —por citar un ejemplo—, hay un gran número de derechos que tienen la misma jerarquía. Como dice Apel (1988), luego de la era atómica se ha comprendido que las consecuencias de la acción nunca son desdeñables; y resulta absurdo pensar que podemos obrar solamente regidos por principios y sin importar las consecuencias que nuestra acción tendrá sobre el mundo.

Quizá una de las derivaciones del utilitarismo que mayor articulación de consecuencias y principios permita sea el utilitarismo de la regla. Este exige que, al tomar una decisión basada en el cálculo de la utilidad social, tengamos en cuenta, como un factor más, el efecto que el quebrantamiento de una regla puede tener en el futuro.

En cuanto al método de enseñanza que se deriva de esta concepción del derecho, podemos avizorar que un alumno deberá ser capaz de calcular las pérdidas y los beneficios que puede ocasionar un curso u otro de acción a partir de determinada decisión. En definitiva, es un método orientado hacia el futuro en tanto no se trata de indagar voluntades o costumbres, sino de establecer cuáles serían las consecuencias más beneficiosas en términos de utilidad social de las diversas interpretaciones posibles de las normas.

Realismo jurídico. El realismo es un tipo histórico que surgió en los Estados Unidos (aunque sus orígenes pueden rastrearse en ciertas corrientes europeas y tiene importantes ramificaciones en el ámbito escandinavo). Si bien desde fines del siglo XIX muchos autores advierten que el uso dogmático de los métodos puede llevar a injusticias evidentes, el realismo se torna cada vez más fuerte a partir de la década de 1930. En los países del *common law*[12], los jueces tienen un amplio margen de libertad en la aplicación de aquellas reglas que surjan de los precedentes jurisprudenciales. Ante un marcado formalismo de los métodos, el realismo supone una focalización sobre la actividad de los jueces, a quienes considera los creadores del derecho.

[12] Son aquellos que basan las decisiones judiciales en los precedentes que los tribunales han elaborado. El derecho es, entonces, creación jurisprudencial que genera un campo normativo.

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 122

Las corrientes realistas conciben el derecho como un hecho, una conducta, un tipo particular de experiencia creada por los jueces. En tanto creación jurisprudencial, el derecho se puede derivar y hasta prever haciendo un estudio de los factores que influyen sobre las decisiones que toman los jueces. Como el derecho es lo que afirman los jueces, los realistas suelen considerar que esos dichos no se relacionan demasiado con el seguimiento de los pasos de un método riguroso, pero sí, con ciertas preferencias o prejuicios que guían la decisión que, finalmente, se fundamentará jurídicamente. Cueto Rúa, al retomar a Jerome Frank, uno de los exponentes más radicales del realismo, sostiene:

> El derecho es comportamiento judicial. Es lo que los jueces deciden en los casos concretos. Los abogados deben procurar la predicción de ese comportamiento. Pero no se trata de anticipar, en lo medida de lo posible, cómo interpretarán las normas ni cómo declararán el derecho aplicable a cada caso, sino de algo mucho más difícil e incierto. Se trata de predecir su actitud ante la prueba y su mérito, y, en su virtud, cuál será la decisión del juez respecto de los «hechos» del caso (Cueto Rúa, 1993: 13).

Desde esta perspectiva, la doctrina jurídica se ha preocupado demasiado por la interpretación de las normas y ha descuidado aquello que origina la mayoría de los pleitos: el desacuerdo no en torno a las normas aplicables, sino a la interpretación de los hechos. Al respecto, dice Calamandrei:

> *Ex facto oritur ius* ('del hecho, surge el derecho') es un viejo aforismo, cauto y honesto, que supone en quien desea juzgar bien, determinar, ante todo, con fidelidad minuciosa, los hechos discutidos. Pero ciertos abogados lo entienden al revés; una vez que han excogitado una brillante teoría jurídica que se presta a virtuosismos de fácil ingenio, ajustan a ella exactamente los hechos, siguiendo las exigencias de la teoría; y así *ex iure oritur factum* ('del derecho, surge el hecho') (1995: 120).

Los hechos son, pues, el centro de una disputa judicial; y el derecho mismo que surge en boca de los jueces para solucionar esa disputa es un

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 123

hecho. El método de interpretación apunta a esos hechos y es un acto creador que, en las versiones más radicales del realismo, tiene gran autonomía. Más allá de las posibilidades que este acto creador da a los jueces de imponer sus prejuicios por encima de lo normado, la ética judicial que surge de estas posiciones entronca con el utilitarismo en el sentido de que el juez deberá predecir las posibles consecuencias de su obrar y decidir aquello que se acomode mejor a ciertos criterios de utilidad social.

Cuando los realistas piensan la educación legal dirigida a abogados, no dudan que la más adecuada es aquella que les permita predecir lo que los jueces decidirán, porque eso es el derecho. Al menos en una concepción positivista clásica, la operación que debemos realizar para predecir es explicar: esto significa encontrar las razones por las cuales un juez decidió en un sentido en el pasado. Así, por ejemplo, si descubrimos que un juez o un tribunal decide las cuestiones de familia guiado por criterios religiosos, podremos predecir que, en el futuro, seguirá haciéndolo. Si trasladamos este método de enseñanza a los ciudadanos, es factible establecer que la educación se dirigirá también a conocer las decisiones de los jueces para, de esa manera, predecirla. Para llevar a cabo esa predicción, será importante el conocimiento que provenga de las ciencias sociales, en tanto nos permitirá determinar los factores psicológicos, económicos y culturales que influyen sobre la decisión de los jueces. Es sin duda una concepción muy particular del derecho, en tanto sólo podemos predecir conductas. De esta manera, el derecho pierde toda capacidad de operar más allá de la *cultura judicial* en la que están inmersos esos jueces.

Sistemática. A partir de los postulados generales del positivismo, este tipo considera el derecho como un sistema normativo jerárquico y sistemático, en el cual cada norma se relaciona con un conjunto dentro del cual encuentra su sentido preciso. Esto es así porque el legislador no obra arbitrariamente, sino que sus prescripciones obedecen a un orden que impide que una norma se interprete en forma aislada. En efecto, el sentido de una norma no está dado por los términos que la expresan, por sus motivos o por sus consecuencias, sino por su relación con otras normas con las cuales conforma un sistema armonioso.

Si bien hay normas generales que orientan todo el ordenamiento, estas se agrupan en conjuntos parciales que pueden estar formados por las que pertenecen a una rama del derecho (civil, penal, tributario, comercial, etcétera) o por las que rigen una institución (la familia, los contratos, la aeronavegación, etcétera).

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 124

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, la dogmática jurídica emprendió la tarea de elaborar categorías sistemáticas que le permitieran reconstruir teóricamente el derecho positivo. La interpretación sistemática se elabora sobre esas construcciones dogmáticas: sus procedimientos son, básicamente, definir y esclarecer conceptos, determinar sus relaciones lógicas y establecer un lenguaje técnico especial.

El objeto de interpretación es determinar el sentido de la norma, contextualizándola en el sistema normativo. Desde luego, esta labor requiere un conocimiento muy profundo de la estructura de ese ordenamiento. Esto dificulta pensar un método de enseñanza para los ciudadanos, dado que ellos deberían ser capaces de analizar lógicamente la pirámide normativa y, para eso, sería preciso que conocieran las construcciones dogmáticas que la sostienen.

De todos modos, si bien el método de enseñanza que se deriva de esta concepción del derecho, probablemente, no prime en las prácticas de enseñanza de la formación ciudadana —como sí suele hacerlo en algunos modelos de formación de juristas—, es posible que encontremos algunas articulaciones y un ordenamiento del derecho en los contenidos curriculares que responda a las instituciones o a las ramas.

Análisis crítico. Este tipo conceptualiza el derecho como un conjunto de prácticas políticas reproductoras del statu quo. Esas prácticas no tienen por objeto contribuir al bien común, sino ejercer un fuerte control social que impida que aquellos que no han sido favorecidos por el reparto de riquezas sean disciplinados y, en lo posible, adhieran al sistema creyendo que, si otros tienen lo que ellos no han logrado, es porque han hecho las cosas como debieron para lograr el éxito. Dice Merton, con referencia a la sociedad americana de los años cuarenta:

> […] la cultura impone la aceptación de tres axiomas culturales: primero, todos deben esforzarse hacia las mismas metas elevadas, ya que están a disposición de todos; segundo, el aparente fracaso del momento no es más que una estación de espera hacia el éxito definitivo; y tercero, el verdadero fracaso está en reducir la ambición o renunciar a ella. […]
>
> […] estos axiomas representan, primero, la desviación de la crítica de la estructura social hacia uno mismo, entre los situados en la sociedad de manera que no tienen acceso pleno e igual a las oportunidades; segundo, la conservación de una estructura de poder social mediante

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 125

> la existencia en los estratos sociales más bajos de individuos que se identifican, no con sus iguales, sino con los individuos de la cumbre (a quienes acabarán uniéndose); y tercero, la actuación de presiones favorables a la conformidad con los dictados culturales de ambiciones irreprimibles mediante la amenaza para quienes no se acomoden a dichos dictados de no ser considerados plenamente pertenecientes a la sociedad (Merton, 1984: 217).

Merton alude a una sociedad en la que el grueso de su población mantiene la expectativa de ascenso social. Cuando esa expectativa se torna evidentemente inviable para grandes masas, es probable que el derecho se concentre en disciplinar, a través de mecanismos represivos, a quienes no se conformen con su situación.

Ya sean más blandos o más duros, los controles son administrados por el derecho, que los despoja, ficticiamente, del carácter ideológico. A partir de este diagnóstico, el método de interpretación que el análisis crítico propone, apunta a denunciar las estrategias de dominación encubiertas en la legislación y a explotar estratégicamente los recursos disponibles en ella. De acuerdo con Correas, la crítica jurídica tiene como principal tarea desenmascarar la eficacia del derecho:

> Lo que constituye la preocupación fundamental, una vez aceptado y comprendido que el derecho es una técnica de control social, es la manera cómo, en esta sociedad, la capitalista, el discurso jurídico es eficaz; esto es, cómo efectivamente consigue la dominación de los sectores no favorecidos de la sociedad por parte de los grupos en el poder (Correas, 1998: 99).

La enseñanza crítica del derecho ha de procurar el reconocimiento de la base ideológica del derecho y el fortalecimiento de las destrezas que habiliten un incremento del acceso a la justicia. Esta última función solamente es viable en versiones críticas que otorgan al derecho alguna posibilidad de constituirse en un instrumento de cambio social favorable a la mayoría de la población o a quienes están en peor situación socioeconómica. En versiones críticas más radicales, la única función éticamente correcta de la enseñanza del derecho sería concientizar a los alumnos acerca de la necesidad o la utilidad de liberarse de la explotación legitimada jurídicamente.

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 126

En la narración de Anatole France de la historia de Francia, protagonizada por pingüinos, podemos encontrar el ejercicio de esa crítica jurídica en clave irónica. Ante el espectáculo de varios pingüinos luchando ferozmente por apropiarse de un terreno, dice el monje Bulloch parodiando la ficción del contrato social rousseauniano:

> Están creando el derecho y fundando la propiedad. Establecen los principios de la civilización; echan las bases de la sociedad y los cimientos del Estado… Amojonan los campos. Ese es el origen de todo el orden social. Vuestros pingüinos, ¡oh, maestro!, están cumpliendo la más augusta de las funciones. Su obra será consagrada a través de los tiempos por los legisladores, y protegida y confirmada por los magistrados (France, 1995: 55).

Deliberativismo. Este tipo, cuya construcción es plenamente conceptual dado que no hay un período histórico en el que prime, concibe el derecho como un conjunto de prácticas sociales moralmente legitimadas[13] a través de un proceso de deliberación pública que respeta ciertos derechos fundamentales. Estos derechos son previos a la deliberación y, por ende, no están sujetos a lo que de ella resulte.

Así, las normas positivas son legítimas sólo en la medida en que respeten ciertas reglas de procedimiento, que comprenden el respeto de los derechos fundamentales[14] y la participación en la deliberación de todos los posibles afectados por las normas[15].

El método de interpretación procura elaborar la mejor posible, en orden a proteger los procedimientos de deliberación pública tanto en la creación como en la interpretación del derecho. Se trata de posibilitar la plena vigencia de los procedimientos de debate público en la creación del derecho, cuya aplicación será controlada también por los ciudadanos.

---

[13] Dice Nino, con respecto a la justificación moral del sistema jurídico: «[…] es la función de hacer efectivos los derechos individuales básicos lo que provee la justificación moral primaria de la existencia de un orden jurídico establecido, o sea, de un gobierno establecido» (1984: 226).

[14] Dice Habermas, al referirse a la necesidad de legitimar moralmente las normas: «La legalidad sólo puede engendrar legitimidad en la medida en que el orden jurídico reaccione reflexivamente a la necesidad de fundamentación surgida con la positivización del derecho, y ello de suerte que se institucionalicen procedimientos jurídicos de fundamentación que sean permeables a discursos morales» (1991: 163).

[15] Habermas expresa la importancia del requisito de la legitimación de normas de la siguiente manera: «El principio del discurso, y esta es su nota más general, hace depender la validez de toda clase de normas de acción del asentimiento de aquellos que como afectados participan en "discursos racionales"» (2001: 226).

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 127

La enseñanza del derecho consiste en entrenar las habilidades básicas de la deliberación, balanceando la moral ideal con los límites que la democracia real establezca. Como en el derecho anida un ideal de justicia que está plasmado en los derechos fundamentales —que en el caso actual pueden ser equiparados a los derechos humanos—, la deliberación apunta a ese ideal, pero sin olvidar que, en una comunidad, este debe compatibilizarse con ciertas necesidades que requieren apartarse de él. A partir de una crítica a la teoría de los dos reinos kantiana, Apel parte de la existencia de dos comunidades de comunicación —una ideal y otra real[16]—, a las que los participantes pertenecen. De aquí, surge una regla de esa deliberación: «la obligación, para una estrategia de largo plazo, de la [colaboración en la] transformación de las situaciones reales, con el fin de acercarse a las condiciones ideales de la solución discursiva-consensual de conflictos (1988: 23).

Aunque este tipo se aleja deliberadamente de cualquier forma de utopismo, sin embargo, entendemos que puede aplicársele el siguiente parágrafo de Moro:

> Aunque os veáis impotentes para desterrar las perversas opiniones y enmendar las faltas acostumbradas, no por ello debéis eximiros del Estado y dejar la nave en medio de la tempestad porque os es imposible dominar los vientos. Y tampoco mantener una doctrina extraña ante personas que opinen distintamente y a las que es casi imposible convencer; es preciso que sigáis un camino oblicuo y procuréis solucionar las cosas con vuestras propias fuerzas, y, si no podéis realizar todo el bien, procurar por lo menos disminuir el mal, pues no es probable que todas las cosas vayan perfectamente, a no ser que los hombres sean todos buenos, lo que no creo que ocurra hasta dentro de mucho tiempo (1985: 72).

La predicción de Moro con respecto a la condición humana, sin duda, se sigue cumpliendo. Sin embargo, este tipo que estamos describiendo no requiere hombres buenos, sino que respeten ciertas reglas de deliberación. La educación ciudadana se dirige, justamente, al aprendizaje y a la práctica de tales procedimientos.

---

[16] Apel establece que el sujeto de la deliberación en torno a las normas son esas dos comunidades: «Como individuos que argumentan seriamente hemos reconocido ya siempre, en mi opinión, nuestra participación en una comunidad real de comunicación y en otra comunidad ideal, anticipada contrafácticamente» (1991: 157).

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 128

Algunas consideraciones finales

Para concluir este trabajo, presentamos un cuadro en el que se resume cada uno de los tipos que hemos procurado describir.

	Concepciones del derecho	Método de interpretación	Método de enseñanza
Exégesis	Es la ley.	Buscar la voluntad del legislador.	Transmisión de la letra de la ley.
Historisismo	Es un hecho de formación espontánea.	Desentrañar el espíritu del pueblo.	Hermenéutica antropológica.
Utilitarismo	Es un mandato social.	Establecer la finalidad de las normas.	Cálculo de utilidad (beneficios vs. pérdidas).
Realismo jurídico	Es hecho, conducta, experiencia.	Crear derecho y predecir los efectos que las sentencias tendrán sobre la sociedad.	Previsión racional a través de las ciencias sociales.
Sistemática	Es un sistema normativo.	Determinar el sentido de la norma, contextualizándola en el sistema normativo.	Análisis lógico de la pirámide normativa y de las construcciones dogmáticas.
Análisis crítico	Es un conjunto de prácticas políticas reproductoras del statu quo.	Denunciar las estrategias de dominación y explotar, estratégicamente, los recursos disponibles.	Reconocimiento de la base ideológica del derecho y fortalecimiento de destrezas que habiliten un incremento del acceso a la justicia.
Deliberativismo	Es un conjunto de prácticas sociales moralmente legitimadas a través de un proceso de deliberación pública que respete ciertos derechos fundamentales.	Elaborar la mejor interpretación en orden a proteger los procedimientos de deliberación pública en la creación del derecho.	Entrenamiento en la deliberación, balanceando la moral ideal con los límites que la democracia real establezca.

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 129

Si bien, como hemos señalado, la mayoría de los tipos puros aquí delineados son históricos, no debemos olvidar que, como indica Weber, esos tipos no suelen tener concreción real. Si pretendiéramos analizar con ellos un hecho concreto, nos encontraríamos con una sumatoria de aristas de diferentes tipos:

> Cuanto con más precisión y univocidad se construyan estos tipos ideales y sean más extraños en este sentido, al mundo, su utilidad será también mayor tanto terminológica, clasificatoria, como heurísticamente (1984: 17).

Hemos anticipado varias de las características del método de enseñanza en cada caso, pero esa es la columna que amerita mayores precisiones en investigaciones futuras. Decíamos al comienzo que se ha historizado parcialmente el desarrollo de la Educación Cívica (y de las materias afines) en la Argentina. Quedan, sin embargo, numerosos puntos oscuros en la caracterización de las prácticas efectivas de enseñanza actuales y pasadas. La tipología que proponemos, puede funcionar como matriz de análisis de los libros de texto y los programas oficiales, como así también, de las representaciones que los docentes tienen de su enseñanza, para poder establecer si la correlación que proponemos se verifica en la práctica[17]. Se trata, claro está, de un desafío transdisciplinario, donde convergen la mirada jurídica y la pedagógico-didáctica.

Más allá de esta posible aplicación de la tipología bosquejada, entendemos que todos los métodos de enseñanza derivados de las concepciones y los métodos de interpretación del derecho pueden reportar importantes beneficios a la construcción de ciudadanía. Para finalizar, tomaremos el ejemplo de un derecho para enseñar y el aporte que cada método de enseñanza podría hacer.

Supongamos que un docente está enseñando a sus alumnos el derecho de propiedad y que elige las preguntas que guiarán el proceso de enseñanza. Un profesor influido por la exégesis, probablemente, comience enseñando qué dice el artículo 17 de la Constitución Nacional, para

[17] En 2006, con Isabelino A. Siede y un equipo de investigadores de la Universidad Nacional de La Plata, iniciamos una investigación sobre «Formación jurídico-política en la educación básica y media: una aproximación a los propósitos y contenidos de enseñanza en la provincia de Buenos Aires», que tiene como propósito verificar esta tipología a través de distintas vías de aproximación a las prácticas de enseñanza.

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 130

luego cuestionar qué significa que la propiedad es inviolable o qué configuración tiene la utilidad pública que da fundamento a la expropiación. Para eso, no solamente deberá interrogarse acerca de lo que esa norma significaba en tiempos de sanción de la Constitución, sino además, su relación con las fuentes históricas tomadas por el legislador, tales como la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, y anteriores constituciones nacionales.

Un docente historicista planteará qué sentido tuvo esa norma históricamente y cuál es el sentido que cobra en la actualidad, tratando de elucidar si la protección del derecho de propiedad está vinculada con la identidad del pueblo argentino y en qué fuentes abreva tal identidad.

Un profesor utilitarista, por su parte, formulará preguntas acerca de la finalidad que tienen las normas que garantizan el derecho a la propiedad, tratando de determinar en qué contextos su protección puede conducir a situaciones justas o injustas.

Un profesor realista partirá de la indagación sobre qué interpretación han dado los jueces al artículo 17, con lo que determinará el alcance y los límites que le han señalado a sus conceptos. Es posible que se comience aquí, no por la letra del artículo 17, sino por fallos judiciales, tratando de esclarecer qué motivaciones tienen los jueces para decidir en uno u otro sentido.

Un docente orientado por una concepción sistemática se preguntará qué lugar ocupa la norma constitucional citada en el marco del derecho de propiedad en tanto institución. A partir de allí, tratará de establecer qué relaciones pueden generarse entre las distintas leyes del sistema jurídico que atañen a la propiedad, según lo ha determinado la doctrina.

Un profesor crítico puede preguntar a quiénes beneficia y a quiénes perjudica la protección del derecho de propiedad, a fin de que los alumnos diluciden la ideología que trata de encubrir la norma jurídica.

Finalmente, un profesor cuya concepción del derecho sea deliberativista se preguntará cuáles son los argumentos que se pueden esgrimir a favor y en contra de este derecho —teniendo como límite los derechos humanos—, y qué criterios pueden emplearse para sopesar esos argumentos en orden a determinar cuáles son los más justos en una comunidad ideal de comunicación y cuáles son efectivamente aplicables a una comunidad real determinada.

Resultaría difícil sostener que alguno de estos interrogantes es irrelevante para la construcción de ciudadanía, y por eso, consideramos

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 131

que sería deseable que todos ellos transitaran la enseñanza del derecho. Desde luego, esto no implica pretender que los docentes no adopten una u otra concepción del derecho. Sino que, una vez asumido ese posicionamiento, el método de enseñanza que de él derive puede ser predominante, pero no tiene por qué obviar las preguntas que surgen desde otras concepciones y que laten en la cultura jurídica, algunas marcadamente y otras, en forma atenuada.

Además de su utilidad como herramienta de investigación, esperamos que la tipología aquí bosquejada permita a los docentes de Formación Ética y Ciudadana revisar sus propias concepciones jurídicas, para fundamentar sus decisiones didácticas y para reorientar ambas cuando lo consideren conveniente.

Bibliografía

ALEXY, Robert (1995): *Teoría del discurso y derechos humanos*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

APEL, Kart-Otto (1988): «La solución de conflictos en la era atómica como problema de una ética de la responsabilidad», *Cuadernos de Ética* (Buenos Aires), núm. 5.

— (1991): *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.

AUDIGIER, François y Guy LAGELÉE (1996): *Education civique et initiation juridique dans les collèges*. Nancy: Institut National de Recherche Pédagogique. (Traducción de Nancy Cardinaux).

BECCARIA, Cesare (1994): *De los delitos y las penas*. Barcelona: Altaya.

CALAMANDREI, Piero (1995): *Elogio de los jueces*. México: Tribunal.

CARDINAUX, Nancy (2006): «La educación cívica en las escuelas», en Gustavo Fondevila (comp.): *Instituciones, legalidad y Estado de derecho*. México: Fontamara.

CORREAS, Oscar (1998): *Sociología del derecho y crítica jurídica*. México: Fontamara.

CUETO RÚA, Julio (1993): «Prólogo», en Jerome Frank: *Derecho e incertidumbre*. México: Fontamara.

FARRELL, Martín (2003): «La ética de la función judicial», en Jorge Malem y otros (comps.): *La función judicial. Ética y democracia*. Barcelona: Gedisa.

FRANCE, Anatole (1995): *La isla de los pingüinos*. Barcelona: Fontana.

CIUDADANIA Cap5 16/7/12 10:10 Page 132

HABERMAS, Jürgen (1991): *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós.

— (2001): *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.

LANDI, Oscar (1988): *Reconstrucciones. Las nuevas formas de la cultura política*. Buenos Aires: Puntosur.

MERTON, Robert (1984): *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

MORO, Tomás (1985): *Utopía*. Madrid: Sarpe.

NINO, Carlos Santiago (1984): *Ética y derechos humanos*. Buenos Aires: Paidós.

QUINTERO, Silvina y Luciano DE PRIVITELLIO (1999): «La formación de un argentino. Los manuales de civismo entre 1955 y 1995», *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* (Santa Fe), núm. 4. Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral.

STEINER, George (2004): *Lecciones de los Maestros*. México: Fondo de Cultura Económica.

TOCQUEVILLE, Alexis de (1984): *La democracia en América*. Madrid: Alianza.

VERNENGO, Roberto (1976): *Curso de teoría general del derecho*. Buenos Aires: Cooperadora de Derecho y Ciencias Sociales.

WEBER, Max (1984): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 133

6. *Desigualdad, cultura y diversidad:* conceptos que desafían hoy a la enseñanza

Laura Santillán

Introducción

La práctica de la enseñanza se encuentra hoy atravesada —como todo acto educativo— por interrogantes y desafíos continuos. Como sabemos, la transmisión cotidiana de los conocimientos sociales y la construcción colectiva de la experiencia escolar no están exentas de conflictividad y de vacilación. La vivencia de la fragmentación social, la redefinición de ciertos lazos sociales y los cambios acelerados interpelan a revisar continuamente las propuestas dentro y fuera del aula.

En el área de Formación Ética, la cuestión de la diversidad y la desigualdad es un contenido curricular. Pero también, estos temas son parte del escenario en donde se concreta el acto pedagógico. La práctica cotidiana de la enseñanza nos coloca frente a alumnos diversos y, cada vez más, desiguales, y frente a una sociedad que cambia, pero que mantiene vigente ciertos esquemas representacionales. Algunos interrogantes que se abren, entonces, en la enseñanza actual de la ética y la formación política y ciudadana son: ¿cómo abordar el tratamiento de los valores, las normas y los derechos en escenarios sociales en los cuales se vuelve más compleja la diversidad y se profundiza la desigualdad?, ¿cómo avanzar hacia un trabajo pedagógico tendiente a la construcción de la personalidad moral o hacia la reflexión crítica de las preferencias que orientan las acciones, en momentos de fuerte exacerbación de las diferencias culturales y, a la vez, de deterioro generalizado de las condiciones de vida?[1]

[1] Véase el capítulo 3 «Concepciones de la ética y la formación escolar».

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 134

El problema de la diversidad —el *encuentro* y el *desencuentro* con el *otro*— y la desigualdad estuvo presente en todo momento en el curso social de la historia. Sin embargo, en las últimas décadas, las transformaciones en las relaciones socioeconómicas y políticas vinculadas con el modelo neoliberal y la globalización volvieron más complejos, sin duda, los escenarios en los que se ponen en juego las relaciones sociales, las acciones y las construcciones de identidad.

En este capítulo, el propósito es reflexionar en torno a los usos y a los significados —muchas veces, naturalizados en el *sentido común*— de nociones como *desigualdad*, *cultura* y *diversidad* que intervienen activamente en las reflexiones que establecemos sobre el escenario social, las normas de la sociedad y las acciones de los sujetos. La invitación es explorar la historia social y el contexto de producción de dichas nociones forjadas en el campo de las ciencias sociales, advirtiendo sobre las continuidades y rupturas entre su génesis y los usos cotidianos que tienen lugar en los momentos actuales de progresiva fragmentación y desigualdad.

La hipótesis que sostenemos es que, en un marco en el que se instala el discurso de la tolerancia y el respeto por las diferencias, las categorías con las que solemos pensar los encuentros y las relaciones sociales entre colectivos *diversos* y *desiguales* mantienen, muchas veces como anclaje, matrices sociales previas. Incluso muchas de ellas están ligadas a una mirada *desde arriba* que oblitera las asimetrías y las relaciones de poder.

De qué hablamos cuando hablamos de *diversidad* y *desigualdad social*

Plantear la cuestión de la diversidad es sumamente complejo. Hoy, esta noción se instala en múltiples escenarios y es recuperada a través de variados usos. En las últimas décadas, la cuestión de la diversidad fue incorporada, a partir de las recomendaciones de los organismos multinacionales, sobre todo, a través del discurso de la *tolerancia*[2]. A la vez, ese escenario dio lugar a procesos locales en los cuales el tema de la diversidad se constituyó como un problema de preocupación estatal. Por otro lado, la introducción de la diversidad también se liga con el

[2] Es decir, a través de una idea de respeto que, como señalan diversos autores, coloca al sujeto que ejecuta la acción de tolerar en un claro nivel de superioridad respecto del otro que es tolerado (Neufeld y Thisted, 1999).

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 135

fortalecimiento de procesos de identidad, de reivindicación y de organización de las diferencias (étnicas, de género, etc.) por parte de diversos grupos[3].

Como vemos, la cuestión de la diversidad se instala en la agenda pública a partir de distintos movimientos, pero, fundamentalmente, se incorpora en un contexto de globalización y también en un marco en el cual sobresale, por ejemplo, el desplazamiento poblacional en busca de mejores oportunidades de trabajo. Entonces, los escenarios históricamente multiculturales se transforman en espacios donde se profundiza y se vuelve más compleja la diversificación porque, junto con la diversidad, las sociedades vivencian profundos procesos de ruptura de solidaridades y marcos colectivos de las protecciones sociales. Como lo plantean Immanuel Wallerstein y Etienne Balibar (1991), para entender el tema de la diversidad en toda su complejidad, en contextos sociales signados por el *neorracismo*, es decir por el racismo *sin* razas[4], es muy importante que nos corramos del discurso de la tolerancia.

En simultáneo con estos procesos, en los escenarios escolares, circulan múltiples discursos sobre la diversidad y la desigualdad. Es usual que, en la sala de maestros, se compartan y discutan frases que aluden a las diferencias entre los alumnos y entre las escuelas: «Mi curso es muy difícil porque es un grupo muy heterogéneo»; «El grado que me tocó este año es muy diverso: hay chicos 'rápidos' y otros 'más lentos', tengo chicos que vienen de Bolivia, de Perú y de la villa».

Frente a los múltiples usos del término, vale la pena detenernos y preguntarnos: ¿qué significa, en definitiva, *diversidad*?

Podemos comenzar afirmando que la *diversidad* es inherente a los seres humanos; es decir, es parte constitutiva de las sociedades. Hay un acuerdo en torno a reconocer que los sujetos somos identidades irrepetibles, somos diversos en términos genéticos y fenotípicos —rasgos morfológicos, fisiológicos y conductuales que se desarrollan a lo largo de la vida—, en los hábitos y en las costumbres.

---

[3] En el momento actual, sin duda, somos testigos de una creciente politización de lo étnico, es decir, de una movilización de determinados grupos sociales. Esto sucede, por ejemplo, con las poblaciones aborígenes en la Argentina, que articulan y construyen sus demandas bajo la bandera de la etnicidad.

[4] El concepto de *raza* ha quedado desacreditado desde las ciencias sociales. La diversificación genética es tal que resulta imposible establecer los límites entre las razas. Con el término neorracismo, estos autores aluden a la manera como, aun cuando no se puede sostener la idea de raza, se construyen estigmas para pensar la alteridad que, si bien no se basan en esta idea en su sentido más tradicional, lo hacen en marcas, como la portación de apellidos, los rasgos fenotípicos, las determinadas costumbres y nacionalidades (Wallerstein y Balibar, 1991).

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 136

Sin embargo, la *diversidad* incluye algo más que simplemente *ser parte* de la sociedad. Porque los conjuntos sociales, algo hemos hecho y hacemos con la diversidad. Una de las primeras cuestiones para mencionar es que, a partir de esas diferencias individuales, en las sociedades se producen clasificaciones y agrupamientos: somos diversos en el sentido de que podemos reconocer a otros y a nosotros mismos como *ranqueles*, *musulmanes*, *católicos*, *niños*, *mujeres*, *mapuches*. En las reflexiones que siguen, nos centraremos, entonces, en el problema de la diversidad en términos de cómo se configuran agrupamientos de distinta índole dentro de las sociedades.

Una vez aclarado esto, es necesario considerar otros procedimientos a través de los cuales se hacen reduccionismos o interpretaciones erróneas en torno a la diversidad. Al menos, nos parece importante mencionar tres cuestiones.

Una primera cuestión se relaciona con el hecho de que, frecuentemente, al abordar el tema de la *diversidad*, se la piensa sólo en términos étnico-culturales. Sin embargo, este es un sentido limitado ya que la diversidad incluye otros aspectos y experiencias de elección sociales. Por ejemplo, en la mayoría de las sociedades, se establecen diferenciaciones relativas a la elección de los individuos a inscribirse en los órdenes sociales de *lo femenino* y *lo masculino*. Nos referimos a la diversidad basada en el *género*. Vale la pena recordar que mientras el *sexo* alude a la diferencia entre *varón* y *hembra* como hecho biológico, el *género* se construye socialmente, se produce y reproduce en la vida cotidiana y se basa en la transmisión de costumbres, creencias y expectativas sociales (Wainerman, 2002).

Por otro lado, no sólo somos diversos por la construcción de la identidad étnica y el género, sino también, por la cuestión *etaria*. Porque si bien en la sociedad está relativamente consensuado a qué nos referimos cuando nombramos la *niñez*, la *juventud* o la *adultez*, estas diferenciaciones y definiciones sobre las etapas de la vida marcan divisiones construidas socialmente, que aunque suelen basarse en una cuestión cronológica, no son naturales, sino producidas culturalmente. Al respecto, un conjunto de trabajos históricos (Aries, 1987; Gelis, 1990; Flandrin, 1981) y antropológicos (Mead, 1976, 1978; Benedict, 1976) contribuyeron a cuestionar la universalidad y la naturalidad de la marcación de las fronteras entre las edades, que se estableció en Occidente y en el apogeo de la modernidad.

La segunda cuestión es que, al definir *diversidad*, muchas veces, incluimos rasgos de distinta naturaleza. Como ya dijimos, es frecuente que alu-

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 137

damos, indistintamente, a niños o jóvenes que tienen distintas capacidades, diferentes ritmos de trabajo, diversa constitución emotiva, y también, que viven en parajes aislados, en barriadas populares o que están privados económicamente, como suele quedar sintetizado en la frase: «Nuestro curso de alumnos está compuesto por un grupo muy diverso».

En ese sentido, debe considerarse que las ciencias sociales forjaron otro concepto para entender la privación económica, que no es el de *diversidad*. Para hacerlo, es necesario remitirse a sociólogos clásicos, como Max Weber o Karl Marx, quienes, en momentos de instauración del capitalismo y la industrialización, formularon el concepto de *desigualdad*[5] para este acceso diferencial a los bienes materiales y simbólicos. *Diversidad* no es lo mismo que *desigualdad*. La primera es constitutiva de las sociedades; la segunda es el producto histórico de los procesos de apropiación y de expropiación, y de antagonismo social. Se trata del acceso diferencial a la propiedad y al control de bienes materiales y simbólicos que tienen importancia social. Es necesario aclarar aquí que las diferencias no necesariamente se organizan en estructuras de desigualdad. El problema está en el sistema de evaluaciones que se monta sobre la diversidad y que puede derivar en la posibilidad de que determinados grupos concentren ciertos atributos que se valoran y que les permitan, desde allí, subordinar a otros (Manzano, Novaro, Santillán y Woods, 2004).

Diversidad y *desigualdad* son, entonces, dos conceptos diferentes que, sin embargo, muchas veces, suelen articularse y generar estructuras de desigualdad. Por ejemplo, una mujer puede ser diversa respecto del mundo de *lo masculino*, pero, en determinadas condiciones y a partir de ciertos procesos, puede constituirse en una desigual. ¿Cuándo se produce ese proceso? Cuando sobre esa diversidad se establece toda una producción de juicios a partir de los cuales los rasgos que se atribuyen al hecho de *ser mujer* (sensibilidad, emotividad, debilidad) no son valorados para el acceso, por ejemplo, a un cargo jerárquico o a un sueldo óptimo. Asimismo, ser un hombre que supera los 50 años implica ser un *diverso* respecto de otras generaciones, pero en un contexto de desempleo y de precariedad laboral, lo configura también

[5] Este concepto tiene como antecedente y contracara el principio de igualdad (de nacimiento, de oportunidades y ante la ley), que fue bandera de expansión de la burguesía en ascenso y, luego, desde el siglo XIX, para sus críticos, se reveló engañoso, insuficiente o falaz.

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 138

como un *desigual*. Por lo tanto, es importante diferenciar *diversidad* de *desigualdad*, aun cuando están íntimamente articulados.

En relación con la tercera cuestión, lejos de pensar que la diversidad es sólo *parte* de la sociedad y que es *constitutiva*, advertimos que, históricamente, en las sociedades, los sujetos y los grupos sociales se posicionan de diferentes formas ante la diversidad, ya sea para opacarla, volverla invisible, para exaltarla, violentarla o cosificarla. Esto quiere decir que, en determinadas ocasiones, y a partir de la acción de ciertos sujetos colectivos, hay un reconocimiento y una manipulación de la diversidad. Sin duda, los enfrentamientos armados, muchas veces, son una muestra clara y extrema de este uso. Un conjunto de exclusiones que transcurren en la vida cotidiana y social se fundamenta también en una serie de manipulaciones de la diversidad que contribuye a afianzar las relaciones de superioridad y de inferioridad.

Como lo expone el psicólogo social Martín Baró, la polarización social se construye sobre la base de la configuración de un *nosotros* muy diferenciado de un *ellos*; y, sin duda, el estereotipo del *enemigo* legitima la posibilidad de dominación de un grupo sobre otro:

> El estereotipo del enemigo puede desempeñar un papel significativo en el desarrollo de un conflicto, en la medida que contribuye a endurecer la polarización y a bloquear los mecanismos de comprensión y acercamiento entre los rivales (Baró, 2003: 140).

Entonces, debemos pensar cómo el problema de la diversidad incluye, en buena medida, la construcción entre un *nosotros* y un *ellos*. Al respecto, algunos estudios señalan (Neufeld y Thisted, 1999; Sinisi, 1999; Montesinos y Pallma, 1999) que, en la sociedad argentina de la década de 1990, la relación *nosotros-otros* se presentó como un vínculo entre colectivos irreconciliablemente opuestos: un *nosotros* de *cultura occidental* frente a un *otros*, los inmigrantes recientes vistos como los *ilegales*, *deficientes*, *evasores*. Y el problema no está en la existencia de *otros*, sino en que sean constituidos como la *amenaza*, como los protagonistas exclusivos de la violencia y de las crisis sociales.

Como lo estima la antropóloga Liliana Sinisi, no debemos olvidar que la construcción de la alteridad (la relación *nosotros-otros*) se realiza a través de procesos históricos y dinámicos, que se sustentan, por un lado,

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 139

en elaboraciones teóricas conceptuales, y por el otro, en la recuperación y la carga de significados que los sujetos atribuyen a las diferencias (Sinisi, óp. cit.). A continuación, veremos algunas de las influencias más importantes de la teoría social sobre las representaciones del sentido común.

Las Ciencias Sociales y las visiones que heredamos

¿De dónde surgen nuestras ideas sobre la diversidad? No podemos pensarlas en forma aislada de las diferencias que portamos (como docentes, como jóvenes, como ciudadanos), sino como referencias del sentido común que recuperan otros discursos más amplios, concebidos en tradiciones y percepciones construidas históricamente. Tal como expuso el intelectual italiano Antonio Gramsci (1972), el sentido común constituye un todo complejo conformado por concepciones heterogéneas y heteróclitas, que está a mitad de camino entre el saber popular y la filosofía, pero que, en definitiva, alude al pensamiento genérico de una época.

Algunas investigaciones demuestran que, en los contextos escolares —al igual que en otros escenarios cotidianos—, es usual incorporar, difundir y generalizar las categorías producidas en distintos ámbitos de la vida social. Nos referimos a los medios de comunicación, a las relaciones próximas y, también, a las formulaciones provenientes de la teoría social (Neufeld y Thisted, óp. cit.; Sinisi, óp. cit; Courtis y Santillán, 1999). Muchas de las ideas que circulan sobre la diversidad, la desigualdad y la cultura dan cuenta de la influencia que han ejercido y aún ejercen las Ciencias Sociales, principalmente, la sociología y la antropología. Se trata de la influencia —y continua actualización— de algunos aspectos nodales de teorías desarrolladas en los inicios de estas disciplinas y durante la primera mitad del siglo XX. Un recorrido histórico por estas teorías nos permitirá observar cuánto de ellas perdura en frases y actitudes del presente.

Las Ciencias Sociales modernas surgen entre mediados y fines del siglo XIX para dar cuenta de la *cuestión social* en Europa. El contexto de emergencia es la irrupción de un nuevo orden social ligado a la instauración del capitalismo, el desarrollo industrial, la proletarización de grandes masas poblacionales y la expansión imperialista de los grandes

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 140

centros de poder europeos (Wolf, 1993). Esta relación entre las Ciencias Sociales y determinada forma de organizar la economía y la política en Europa es muy importante porque, como veremos, impondrá un sello particular en las categorías que se formulan, casi todas ellas, teñidas por la idea de *orden*, *equilibrio* y *cohesión*, y sin dejar demasiado lugar, salvo excepciones, para el reconocimiento del conflicto y la desigualdad.

La Sociología como ciencia surge a mediados del siglo XIX, como un campo separado de la economía política. Su objetivo era dar cuenta de los lazos y de las relaciones sociales que permitirían explicar y, a la vez restituir, el *orden*[6]. Como lo describe el antropólogo norteamericano Eric Wolf:

> […] La creciente oleada de descontento que —a mediados del siglo XIX— enfrentaba a la «sociedad» contra el orden político e ideológico llevó a desórdenes, rebeliones y revoluciones. El espectro del desorden y de la revolución planteó el interrogante de cómo el orden social podía ser restaurado y mantenido, más bien dicho, de cómo el orden social se podía alcanzar. La sociología esperó poder resolver «la cuestión social» (Wolf, 1993: 21).

El surgimiento de la Antropología se relaciona, por su parte, con otro movimiento que genera el capitalismo, ya que nace entre 1850 y 1880, durante la fase imperialista de países como Gran Bretaña, Francia, Bélgica, más adelante Alemania y, más tardíamente, los Estados Unidos. La denominada *Ciencia del hombre* tiene como punto de partida, entonces, la necesidad de conocimiento de los *otros*, de los pueblos colonizados[7]. Se produce, como vemos, una división en el trabajo académico: los sociólogos se dedicarían a estudiar el *nosotros europeo* (las sociedades industriales, el capitalismo); los antropólogos, en cambio, estudiarían a los *otros colonizados*.

---

[6] En este contexto, la idea de *orden* alude al mantenimiento del *orden imperante*, que, en ese momento, consistía en la circulación de mercancías bajo el capitalismo, un Estado ligado a los sectores del poder y el dominio de algunos países europeos sobre el resto del mundo.

[7] Decir que la Antropología surge en el contexto colonial no implica desconocer que hubo voces críticas al colonialismo (por ejemplo, los antropólogos ligados con el Departamento de Etnología en Washington, a fines del siglo XIX) ni que no existieron trabajos antropológicos por fuera de las colonias (Gledhill, 2000).

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 141

Lo interesante es observar de qué modo la Sociología se propuso responder a la *cuestión social*; y la Antropología, al conocimiento de los *otros* entre fines del siglo XIX y principios del XX. El reconocimiento de estas primeras formulaciones sociológicas y antropológicas es muy importante, no sólo porque hegemonizaron gran parte del siglo XX, sino porque calaron profundo en la construcción del sentido común. Algunas de las concepciones que reseñamos están aún fuertemente presentes en nuestras representaciones sobre la diversidad y tiñen nuestras miradas como docentes, como veremos en el siguiente apartado.

La Antropología y la cuestión de la *diversidad*

> A los chicos, les cuesta mucho comportarse en la escuela, ellos traen otros valores, muchos son valores ancestrales, traen la cultura que les enseñaron sus padres o sus abuelos. Muchos tienen problemas en la dicción, traen la forma de hablar de la casa, hablan mal. A las madres, les falta cultura, a veces no sé si no habría que hacer escuelas para padres, a veces no saben algunos modales. Yo intento enseñarles las cosas básicas para que de a poco puedan cambiar su forma de comportarse y así integrarse en la sociedad. Porque en definitiva, estos chicos tienen que aprender los buenos modales para alcanzar iguales oportunidades de aprendizaje que los otros chicos […] (Maestra de 1.º grado, provincia de Formosa, 2005).

> El otro día, trabajamos con los chicos el tema de la diversidad. Acá este tema es muy sensible porque cerca hay una comunidad toba. Entonces algunos chicos contaban cómo vivían sus amigos, muchos tobas. Y por ahí salieron cosas de cómo son, cómo viven, qué les gusta comer, cómo se divierten. Por ahí uno piensa que están en la ciudad, pero ellos deben tener sus propias costumbres. Y también hacen algunas conmemoraciones. Y viste cómo son los adolescentes. Algunos se reían. Pero yo les decía lo importante de respetar la diversidad. Este es un tema muy crucial también para la escuela. Muy pocas veces, los chicos hacen el secundario acá. Y a mí me parece que hay que respetarlos, quizás es parte de su cultura seguir con sus costumbres y no incorporar los hábitos de la ciudad. No creo que haya que obligarlos. (Profesora de 2.º año, provincia de Buenos Aires, 2004).

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 142

Estos dos relatos que recuperamos en charlas con docentes aluden a distintas formas de pensar la cuestión de la *diversidad*, ya sea como contenido de enseñanza o como experiencia de encuentro concreto en la escuela o en el ámbito social. No son frases exclusivas de la escolaridad, podemos escucharlas por parte de distintos sujetos, en los medios de comunicación o en boca de los responsables de organismos del gobierno. Las trajimos aquí porque son enunciados que se ligan, desde nuestro punto de vista, al menos, con dos grandes perspectivas, fuertemente vigentes, en torno a la diversidad[8].

El primer relato nos acerca a una perspectiva de tipo *asimilacionista/civilizatoria* de la diversidad. Esta perspectiva incluye todas aquellas visiones que reconocen la diversidad y las diferencias sociales, pero al hacerlo, producen clasificaciones y establecen jerarquías entre las diferencias. Se trata de enunciados que aluden a grados de desarrollo de la diversidad, a escalas de mayor y menor grado de civilización, a mejores y peores formas culturales. Según esta postura, la integración de las diferencias implica *educarlas*, *civilizarlas*, *moralizarlas*. Otras frases, muy ligadas con esta perspectiva, son: «Los chicos mapuches tienen otras costumbres, fracasan en la escuela porque su cultura es inferior»; «Las mujeres no tienen el mismo desarrollo intelectual que los hombres»; «La lengua aimara es más pobre, y por eso, los chicos que vienen de Bolivia no pueden progresar más»; «Hay que reeducar a los chicos que vienen de los cerros, acercarlos a nuestra cultura».

El segundo relato nos aproxima a una perspectiva de tipo *relativista/integracionista*. En ella, se encuadran las miradas sociales más *comprensivas* sobre las diferencias, sean estas de género, de etnia, etcétera. En este tipo de posicionamiento, hay una base importante de respeto por la diversidad y por la valoración de todas las diferencias. Sin embargo, esta mirada implica ver las diferencias como entidades aisladas, desligadas de otras relaciones sociales (como la desigualdad y las relaciones de poder). Son posturas que tienden a la *guetización* o a los recortes simplistas de las diferencias que no permiten ver los cambios, ni las interrelaciones entre los conjuntos sociales. Algunos discursos vinculados con estos planteos son: «Los chicos tobas tienen otra cultura, hay que respetarlos y no hostigarlos, si no quieren venir a la escuela, que no asistan»; «Las niñas de mi curso son calladas, eso es así, hay que respetarlas porque es parte de su diferencia».

---

[8] Para el reconocimiento de estas perspectivas, seguimos a Claude Grignon (1991).

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 143

Cada una de estas perspectivas, aun con sus fisuras y redefiniciones, tiene como correlato elementos que podemos encontrar en las principales escuelas de la Antropología clásica. Como dijimos, esta disciplina surge en el contexto colonial, en la fase expansiva de los países involucrados con el imperialismo. En esa situación, esta ciencia toma como propio el estudio de la diversidad cultural, de los pueblos *no occidentales*, de los pueblos *sin historia*, que estaban a punto de ser arrasados por el avance de Occidente (Wolf, 1993). Revisar ese correlato nos permitirá plantear una postura crítica hacia cada una de estas perspectivas, entender sus fundamentos e implicancias y adoptar una posición específica frente a ellas.

Dentro de la Antropología, la perspectiva asimilacionista/civilizatoria tiene su correlato con la *escuela evolucionista*. Esta surge a fines del siglo XIX; y son sus representantes más reconocidos Edward Tylor (1832-1917), en Inglaterra, y Lewis Morgan (1818-1881), en los Estados Unidos. El evolucionismo implicó importantes avances respecto del conocimiento de las sociedades humanas. Esta escuela contribuyó, principalmente, al reconocimiento de la *diversidad* y a la posibilidad de comprender el carácter cambiante de las formas de organización social del parentesco, de lo político y de lo jurídico.

Por ejemplo, Lewis Morgan, en su estudio sobre las relaciones de parentesco, reconoció cinco estadios por los cuales *pasó* la familia: la familia consanguínea —conformada por los matrimonios entre hermanos—; la familia compuesta por los matrimonios de las hermanas con los maridos de las otras; la familia de parejas solas, pero sin cohabitación; la familia patriarcal —basada en el matrimonio de un hombre con varias mujeres—, y la familia monógama —la occidental, que se define, finalmente, como *la cúspide de la civilización*— (Morgan, 1971 [1877]).

Como surge del ejemplo, este representante de la escuela evolucionista observó la diversidad, la reconoció y, a la vez, la clasificó y jerarquizó. Lo mismo hizo al ordenar la historia de la humanidad en tres grandes estadios: salvajismo, barbarie y civilización. Las sociedades *primitivas* (las *no occidentales*) serían consideradas etapas anteriores de la civilización, cuya cumbre es Occidente (Europa y Norteamérica). Se trata de una mirada sobre la diversidad altamente sesgada por el *etnocentrismo*, es decir, por el sistema de evaluar y juzgar otras formas culturales considerando válidas (y únicas) las propias formas de organización social/cultural (Lischetti, 1997).

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 144

En la escuela evolucionista, las ideas sobre la diversidad están ancladas, no sólo en la noción de *civilización*, sino también en la de *progreso*. Esta idea de progreso está presente en el espíritu de la corriente positivista que ubica al período en un lugar hegemónico y se constituye en eje directriz del siglo XIX. La centralidad de esta categoría es tributaria de la ilusión de la razón, el avance científico y del desarrollo tecnológico de la época. Esta idea es también el eje organizador de los estudios de tipo comparativo que se realizan en esos momentos. El resultado de este postulado del progreso es una mirada sobre la diversidad, que se define casi siempre a partir del *déficit* (Sinisi, 1997). Toda connotación o descripción sobre los modos de vida tiene como punto de partida las formas organizativas de Occidente, específicamente, de Europa. La presentación de cualquier conjunto social que no pertenezca a la cúspide de la *civilización* se realizará a partir de la carencia. En definitiva, no se puede negar que el conocimiento de otras sociedades haya contribuido a relativizar la idea de que las formas europeas de organización social, política y económica fuesen las únicas. Sin embargo, este cuestionamiento a la naturalización de lo social incluye una mirada etnocéntrica y reduccionista del *otro*[9].

Por su parte, la perspectiva relativista/integracionista de la diversidad tiene como correlato las escuelas antropológicas del funcionalismo y el particularismo histórico desarrolladas, a principios del siglo XX, en Inglaterra y los Estados Unidos, respectivamente. En la década de 1920, tiene lugar la llamada *antropología social británica* (funcionalismo y estructural funcionalismo), que cuestiona al evolucionismo su mirada etnocéntrica y su anclaje en la idea occidental de civilización y de progreso. La escuela funcionalista tiene como representante a Bronislaw Malinowski (1884-1942), autor de *Los Argonautas del Pacífico occidental* (1986 [1922]), quien exploró pequeñas comunidades en Nueva Guinea. A este autor, se lo reconoce como el fundador del método que distinguirá fuertemente la antropología del trabajo etnográfico, ya que incluye la descripción en profundidad de los modos de vida de una comunidad, a partir de una estadía prolongada en el terreno y de la recuperación del punto de vista *nativo*. Otro representante de esta escuela es Alfred Radcliffe Brown (1881-1955), quien se dedicó en profundidad al estudio del parentesco.

[9] El proceso de naturalización implica omitir o soslayar el origen histórico y de construcción social o cultural de los hechos o de los fenómenos que son sociales (véase Marx, 1983 [1847]).

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 145

Los funcionalistas tienen una mirada, más bien comprensiva sobre las sociedades primitivas y una fuerte preocupación por reconocer al otro en sus propios términos. Muchos de los escritos de Malinowski permiten dar cuenta de cómo él *estuvo ahí* y se compenetró con esa otra cultura. La cuestión que queremos traer aquí es cómo fue descripta la otra cultura.

Para eso, es necesario volver a mencionar que la escuela funcionalista tiene lugar en el momento de auge del imperialismo y de instauración de los gobiernos indirectos, sobre todo, por parte de Gran Bretaña. Como queda asentado en los textos de la antropología política de los años treinta y cuarenta, los funcionalistas intentaron describir las sociedades *no occidentales*, pero empleando categorías con un fuerte asiento en Occidente (Gledhill, 2000). Es decir, hay intención de conocer las formas políticas, económicas y sociales de las sociedades *primitivas*, pero la noción de *lo político* que se utiliza queda fuertemente ligada a la forma que, en Occidente, se entiende y se desenvuelve *lo político*[10]. Por otro lado, en esta escuela, hay una importante influencia de Émile Durkheim (1858-1917), el sociólogo y filósofo positivista francés para quien la sociedad debe ser comprendida a través de la metáfora organicista, como un cuerpo viviente, una totalidad integrada cuyas partes se interrelacionan cumpliendo cada una, una *función* determinada (Durkheim, 2002 [1901]). El concepto de función será central en la antropología social británica y queda ligada a la idea, siempre apriorística, de que las sociedades pueden restablecer *el orden* y mantener *el equilibrio* (Sinisi, 1997). Por eso mismo, las miradas funcionalistas comprenden la totalidad de cada grupo como un orden autorregulado y justificado. El conflicto no aparece porque es observado como una disrupción pasajera. Lo mismo ocurre en las perspectivas relativistas/integracionistas que hoy abordan la diversidad, cuando ocultan u omiten la existencia de tensiones y conflictos en el otro.

En paralelo con el funcionalismo, la escuela del particularismo histórico es clave para los temas que estamos abordando aquí. Franz Boas (1858-1942) influye de manera importante en las escuelas luego conocidas como

[10] Como lo advierte el antropólogo John Gledhill, al momento de describir las sociedades no europeas, en la antropología clásica, se dieron por sentadas demasiadas afirmaciones ofrecidas por la sociología clásica. Una fue la idea de *lo político* entendido como «el aspecto de las sociedades que se ocupa del control y la regulación del uso de la fuerza física», noción inspirada en la definición weberiana del Estado moderno (que en el propio Occidente es sólo un momento o forma de Estado) (Gledhill, 2000: 39).

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 146

Cultura y Personalidad —representada por Margaret Mead, Ruth Benedict, Edward Sapir— y *relativismo cultural* —del que forman parte Robert Lowie y Alfred Kroeber—. En términos muy semejantes al funcionalismo, el culturalismo norteamericano entiende que el análisis sobre *los otros* tiene que realizarse en los propios términos de la cultura que se estudia. Esta escuela fue muy aguda en el estudio de las otras sociedades. Los trabajos de Boas consistieron en una descripción detallada de las comunidades y en un diagnóstico pormenorizado de cómo son *los otros.* La característica del particularismo histórico es la capacidad de captar la cultura desde *adentro*. En esta escuela, la idea de *diversidad* se define como *diferencia*, y una diferencia que se exacerba. Esta mirada exacerbada de la diferencia es la que le va a permitir hablar al relativismo cultural ya no de *la cultura*, sino de *las culturas* como entidades *aisladas*, pensadas *en sí mismas* que constituyen un todo homogéneo. Es decir, se describe a las sociedades, pero a partir de un modelo estático que no permite observar ni los cambios ni las relaciones entre lo cultural y el marco social más amplio. El resultado es la idea de *intraducibilidad* entre las culturas (Rockwell, 1996). Una de las derivaciones de este planteo es intentar conocer y captar la cultura del otro, pero omitiendo algunos procesos, que no sólo se dan entre las culturas, sino también en el interior de lo que llamamos *la cultura*.

Como puede observarse, las nociones sobre la *diversidad* llevan consigo concepciones específicas de lo que significa *cultura*. Vale la pena que hagamos una revisión, entonces, sobre lo que estas escuelas expresaron respecto del concepto de *cultura* y sobre algunos usos actuales de esta dimensión de la vida social.

Algunas reflexiones sobre el concepto de *cultura*

Cultura es una noción polisémica ya que, tanto en los contextos cotidianos como en la producción académica, sobresalen distintos usos que no siempre se distinguen claramente ni se definen con rigurosidad. Como lo señala la investigadora Gabriela Novaro, en las últimas décadas, la incorporación de la problemática de la interculturalidad en la agenda educativa ha derivado, en algunas ocasiones, en una suerte de refuerzo o resignificación de las nociones tradicionales de *cultura* (Novaro, 2005).

Sin embargo, no es la Antropología la que acuñó este término. Como lo desarrolla la antropóloga María Rosa Neufeld (1997), una de las primeras aproximaciones sobre la noción de *cultura* está ligada, en el siglo XVIII,

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 147

a la idea de *civilización*. También estaba ligada con el gusto y el conocimiento de determinada música, cierta literatura y de las bellas artes, es decir, aquello que se consideraba culto. En este sentido, lo *culto* era el conjunto de artes y de gustos ligados a determinados sectores sociales —dominantes— de Europa[11].

Dentro de la Antropología, el evolucionismo fue la primera escuela que formuló un concepto académico de *cultura*. En la definición de Edward Tylor, *cultura o civilización* es:

> aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualquiera de los hábitos y las capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad (Tylor, 1975 [1871]. Citado en Neufeld, 1997: 391).

Con esta definición, Tylor aporta una mirada más amplia de aquella donde *cultura* implica *lo culto*, pues incluye formas de vida social que se alejan de la música, la literatura y las artes. En la perspectiva evolucionista, hay un reconocimiento de las distintas formas culturales; pero, como ya vimos, se las evalúa en términos de *inferiores* y *superiores*. Lo que sucede es que esta teoría pretende reconstruir esquemáticamente la historia evolutiva de la cultura humana, para lo que considera rasgos predefinidos, como los de *civilización* y *barbarie*[12]. Se trata, además, de una definición meramente descriptiva y generalista, es decir, que sólo enuncia los elementos que componen la cultura, pero sin preguntarse por el contexto social de esas producciones ni por las articulaciones que estos *artefactos* o costumbres tienen entre sí. En definitiva, se trata de reconocer *todos los aspectos* de la vida de un pueblo, pero como elementos aislados entre sí (Neufeld, 1997).

---

[11] Como lo señala María Rosa Neufeld, la idea de *cultura* como civilización es forjada indistintamente en Francia y en Inglaterra. Por su parte, en Alemania, tiene lugar una noción de *cultura* que se distancia de la idea de civilización, y que es la que ha influido en los antropólogos. El término *kultur*, que aparece en Alemania hacia el siglo XVII, incluye todo el patrimonio de un saber colectivo y de grupo. En el siglo XVIII, con el auge del Romanticismo, se plantea una diferencia entre *civilización* y *cultura*: el primer término alude al desarrollo económico y tecnológico; *cultura*, en cambio, se refiere a todo lo que tiene que ver con la filosofía, la ciencia, el arte, la religión y la forma de vida del pueblo (Neufeld, 1997).

[12] No olvidemos que las tesis de Darwin sobre la evolución de las especies tuvieron un impacto considerable en todo el pensamiento social de la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX.

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 148

En el funcionalismo, en cambio, la aproximación al concepto de *cultura* es organicista. *Organicista* en el sentido propuesto por Émile Durkheim respecto de cómo se piensa el mundo social y la sociedad. En ese sentido, cuando Malinowski analiza la cultura del pueblo *trobriandes*, la piensa como un *sistema*, es decir, como un todo integrado y coherente. En este punto, es importante advertir que las nociones de *integrado* y *coherente* avanzan sobre las ideas de cultura del evolucionismo, ya que a través de la idea de sistema, se articula aquello que parecía desarticulado (los hábitos, las creencias, las costumbres). Sin embargo, esta noción de sistema condujo a pensar las culturas como un todo homogéneo e integrado, lo que restó posibilidades de percibir las fisuras y las contradicciones.

El particularismo histórico o el relativismo cultural profundizan la concepción de la cultura como un sistema coherente en sí mismo. Según la definición de Franz Boas:

> La cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida en que se ven afectadas por las costumbres del grupo en que vive, y los productos de las actividades humanas en la medida en que se ven determinadas por dichas costumbres (Boas, 1930. Citado en Calle y Morales, 1994: 25).

Desde esta perspectiva, la cultura se define como el conjunto coherente de rasgos conductuales o ideacionales de comportamientos. Entonces, se intenta reconocer al otro en sus propias particularidades, entendiendo que todos los sistemas culturales son esencialmente iguales en cuanto a su valoración. Sin embargo, en esta escuela, hay dos ideas básicas que influyen fuertemente en los trabajos antropológicos y sociológicos posteriores.

Por un lado, la idea de la *cultura* como herencia social. En este sentido, la cultura constituye una *totalidad articulada* que ejerce una influencia determinante sobre el individuo. Los estudiosos que continúan la línea de trabajo de Boas se centraron en el estudio de la crianza, de la *endoculturación* (versión antropológica de la *socialización*) y de la adquisición de pautas culturales, entendida en términos deterministas y unilineales (Neufeld, 1997). Por otro lado, en esta escuela, como en el funcionalismo, las definiciones sobre la cultura o las culturas omiten la relación entre los sistemas culturales y el contexto económico, político y social.

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 149

Desde la década de 1960 hasta la actualidad, diversos trabajos de las Ciencias Sociales se vieron fuertemente influidos por otra definición de cultura que intenta captar las contradicciones y la heterogeneidad en el interior de las sociedades. Una de las influencias ha sido la concepción gramsciana de cultura[13]. Antonio Gramsci plantea que no se puede desligar la noción de cultura de los procesos sociales más amplios, como la constitución de hegemonía y las relaciones de poder. Lejos de la idea de la totalidad como algo coherente o integrado, este concepto de cultura se vincula con el reconocimiento de los procesos de dominación y de subordinación, y con las contradicciones. La cultura, para este pensador, no es un mero reflejo de la reproducción social o de lo económico entendido como estructura, sino que interviene activamente en los procesos de reproducción social. Esta noción derriba la idea de la cultura en singular o de *nuestra cultura* o de la *cultura de los otros* o de la *cultura escolar* (Rockwell, óp. cit.). Entonces, esta perspectiva incluye la mirada sobre las contradicciones dentro de las propias culturas, por lo que ya no debería hablarse de *la* cultura, sino de *prácticas culturales* marcadas por las relaciones sociales y por el ejercicio diferencial del poder.

En la actualidad, como señala un conjunto de trabajos (Diaz, 2001; Novaro, 2005; Novaro y otros, 2006), los abordajes dentro de la perspectiva de la *interculturalidad* deben esmerarse por incluir los proyectos y las iniciativas en torno «a las relaciones "entre" distintas formas de producción cultural» en relación con el escenario social cada vez más fragmentado y con las estrategias políticas —del Estado y de los actores protagonistas— siempre contextualizadas[14]. Como hemos visto, la noción de *cultura* es variada y diversa en sí misma, por lo cual admite diferentes posicionamientos. En nuestro caso, proponemos superar tanto las visiones civilizatorias como las relativistas porque ambas muestran limitaciones y riesgos a fin de establecer una mirada que incluya también los conflictos, las relaciones de poder y las de clase. Vivimos en una sociedad sesgada por una profunda desigualdad, que

---

[13] En la década de 1970, cobra relevancia, también, la noción semiótica de cultura —como texto y conjunto de significados— que, de la mano de Clifford Geertz (1987), intenta dar especificidad y mayor rigor teórico a los planteos que ofrecía la antropología clásica.

[14] Mientras la noción de *multiculturalismo* (las relaciones entre grupos sociales pertenecientes a diferentes *culturas* que viven en un mismo territorio) es un concepto europeo y norteamericano, en América Latina, la categoría que adquiere mayor uso es la de *interculturalidad*.

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 150

ha crecido a niveles extremos en las últimas décadas. Entonces, a la pregunta sobre cómo se articulan la diversidad y la desigualdad, trataremos de responder en el próximo apartado.

Algunos legados de la Sociología para pensar la desigualdad

La noción de *desigualdad*, al igual que la de *diversidad*, se tornó central en las Ciencias Sociales, especialmente en la Sociología. En Antropología, el uso —al menos, explícito— de la categoría de *desigualdad* es tardío, pues aparece en los estudios de los años cincuenta y sesenta, en el período en el que se concretan los procesos de descolonización. Como vimos, la antropología clásica se había dedicado, principalmente, a la problemática de la diversidad. Por un lado, porque su objeto de estudio eran los pueblos no occidentales y, por el otro, porque subyacía la idea de que estas sociedades eran básicamente igualitarias. Sin embargo, los trabajos posteriores refutaron la concepción apriorística del *buen salvaje* y la mirada esencialista sobre las sociedades no occidentales que no podían advertir las desigualdades imperantes[15].

En la actualidad, la categoría de *desigualdad* es recuperada a través de distintos usos y sentidos. Compartimos con otros autores la opinión de que, en el marco de la instauración del neoliberalismo conservador y de la globalización, se revitalizaron las nociones clásicas sobre la desigualdad, que no sólo no la explican, sino que la naturalizan (Neufeld y Thisted, 1999; Achilli, 2000). La centralidad que cobran, en las últimas décadas, las capacidades individuales para *triunfar* económicamente, las aptitudes y las condiciones personales de competitividad, tiene correspondencia con el retorno hacia las nociones estáticas y descriptivas de la privación económica y la opresión social. Veamos cuáles han sido las concepciones clásicas sobre *desigualdad*.

Podemos admitir que las desigualdades han estado presentes en todo el curso de la historia. En las sociedades modernas, y también en las antiguas, ha existido una desigual distribución de las recompensas materiales y simbólicas (Crompton, 1994). En consonancia con la socióloga británica Rosemary Crompton, es importante señalar que, junto con la existencia de estructuras persistentes de desigualdad en las sociedades, se han establecido

[15] Por ejemplo, véase el trabajo de Sharon Hutchinson (1998) sobre la población nuer de África.

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 151

distintas explicaciones y justificaciones de aquellas. Mientras que en las sociedades tradicionales, como la antigua Grecia, la estratificación social se entendía como algo propio de la naturaleza, en el sistema de castas de la India clásica o en la Europa feudal, la desigualdad quedaba legitimada a partir de justificaciones morales o de orden divino (Crompton, 1994).

La modernidad produjo, sin duda, una ruptura no sólo en los rasgos que asume la desigualdad, sino en el tipo de explicación que se formula. Los profundos cambios acontecidos en el transcurso de los siglos XVII, XVIII y XIX debido al desarrollo del industrialismo y del capitalismo, dan lugar a interrogantes del tipo: «Si los hombres nacen iguales[16], ¿por qué algunos dominan sobre otros? ¿Por qué hay desigualdad?». Serán los teóricos del contrato social (Hobbes, Locke, Rousseau) los primeros en responder, en la modernidad, a la pregunta por la desigualdad. Las respuestas tendrán que ver —aun con las diferencias que estos autores tienen entre sí— con la necesidad de otorgar determinado poder al Estado por sobre los hombres que habitan un territorio (Manzano, Novaro, Santillán y Woods, 2004). Si bien estos autores son ineludibles por la influencia que ejercieron prácticamente en todo el pensamiento político y social de los siglos siguientes, nos interesa referirnos a los desarrollos de la Sociología que tuvieron lugar en torno a la desigualdad a mediados del siglo XX. Básicamente, nos referimos a *la teoría funcionalista de la estratificación*, cuya revitalización se presentó en las décadas de la hegemonía neoliberal.

Estas teorías constituyen un conjunto de estudios sobre la desigualdad ligados con la sociología norteamericana de mediados del siglo pasado y, ancladas en los postulados del sociólogo funcionalista Talcott Parsons, construyeron un nuevo consenso respecto de la desigualdad. La distribución desigual de las riquezas se explica, en estas teorías, a partir de las diferencias marcadas de acuerdo con las capacidades individuales, las condiciones en las que se nace y las posibilidades de desarrollo. No se trata, para esta perspectiva, de capacidades o habilidades dadas espontáneamente, sino a través del *esfuerzo*, la *inteligencia* y la *voluntad*. La estratificación tiene lugar a partir del reconocimiento *compartido* del mérito de cada individuo y, por consiguiente, del derecho legítimo al acceso diferencial al *prestigio*, al *poder* y a la *riqueza*.

---

[16] Esta premisa se consolida desde el siglo XVIII, cuando empieza el derrumbe de las sociedades estamentales europeas, basadas en las jerarquías innatas y refractarias a cualquier igualdad.

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 152

Las teorías funcionalistas de la estratificación se asientan sobre ideas de *clase/estatus* que derivan de una lectura simplificada de los postulados que, al respecto, vertieron teóricos críticos de la desigualdad, como fueron Karl Marx (1819-1883) y Max Weber (1864-1920). Mientras que para estos sociólogos, las clases sociales son fuerzas o sujetos colectivos que emergen en el marco de las relaciones sociales específicas (para Marx en torno a la producción, para Weber en torno al mercado), para los teóricos de la estratificación, las nociones de *clase*, de *estrato* y de *grupo de estatus* se refieren, la mayor parte de las veces, a conjuntos o conglomerados de unidades individuales jerarquizadas (Laurin Frenette, 1985). En definitiva, desde esta teoría, la desigualdad queda reducida a una jerarquía de posiciones individuales, por lo que se pierde el carácter histórico y relacional presente en los escritos de Weber y Marx.

Si introducimos, brevemente, la teoría funcionalista de la estratificación es porque ha sido, sin duda, dentro de la Sociología, la perspectiva que más ha influido en, por ejemplo, los estudios estadísticos de las condiciones de vida de la población y en la medición de la pobreza[17]. También porque, en el contexto contemporáneo de hegemonía neoliberal, sus bases fundamentales se actualizan en el sentido común y en los organismos públicos. La desigualdad social, desde esta perspectiva, no es más que el producto de acciones individuales, nunca es concebida como la condición y el resultado de prácticas colectivas, determinadas por los procesos económicos y políticos, ni por el efecto de relaciones de poder.

Denunciamos las profundas desigualdades y sus discursos naturalizadores, pero también nos interesa advertir sobre los usos difusos de la diversidad, que pueden contribuir a justificar las desigualdades o dejarlas incólumes desde la tarea escolar. Tras este recorrido por conceptos clásicos y nuevos de las teorías sociales, volvamos a pensar desde y para el aula.

Conclusiones

La atención a la diversidad y la desigualdad en el escenario escolar actual (como contenido de enseñanza o como contexto de reflexión pedagógica) se constituye en un problema. Sin duda, la historia de la confor-

[17] Estos estudios se basan en una organización de la sociedad en *agregados* que toman como fuente indicadores aislados de *ocupación, ingreso, nivel de consumo* y que reducen los conjuntos sociales reales a categorías abstractas (jerarquizan posiciones en estratos alto, medio y bajo).

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 153

mación de la escuela moderna, de pretensión homogeneizadora y de asimilación de las diferencias, caló profundo en las prácticas y representaciones del trabajo docente, por lo que perdura hoy en nuestras creencias de sentido común. Revertir esta historia implica quitar no sólo el carácter de natural a la *diversidad* sino también a la *desigualdad* [18].

A lo largo del capítulo, intentamos ofrecer algunos aportes que permitan revisar los usos, muchas veces naturalizados, de nociones como *diversidad* y *desigualdad*. Uno de los caminos fue explorar las formas como nombramos las diferencias. Tal como lo plantean Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon y Jean Claude Passeron:

> El lenguaje común que, en tanto tal, pasa inadvertido, encierra en su vocabulario y sintaxis toda una filosofía petrificada de lo social siempre dispuesta a resurgir en palabras comunes […] En la medida que el lenguaje común y ciertos usos especializados de las palabras comunes constituyen el principal vehículo de las representaciones comunes de las sociedades, una crítica lógica y lexicológica del lenguaje común surge como paso previo más indispensable para la elaboración controlada de las nociones científicas (Bourdieu y otros, 1995: 37).

El repaso de las principales teorías clásicas de la Sociología y la Antropología nos ayuda a cuestionar nociones sobre la diversidad que persisten tanto en la idea de que hay un único modelo legítimo de civilización desde el cual se pueden abrir juicios morales sobre las diferencias, como en avalar la existencia de sistemas culturales o morales entendidos como entidades aisladas entre sí.

En la formación de los estudiantes, desnaturalizar la desigualdad conlleva no sólo neutralizar la adjudicación exclusiva de la responsabilidad que recae sobre los individuos (de hechos que, en realidad, son históricos y relacionales, como la privación económica), sino poner límites a los relativismos, es decir, a los postulados ingenuos sobre la *pluralidad*. En la actualidad, es necesario advertir junto con los enunciados del respeto a las *diferencias*, si el origen de estas no son situaciones de asimetría, relaciones de opresión política o económica. Desde

[18] Véanse las caracterizaciones de escuela como espacio formativo propuestas en el capítulo 2 «Hacia un abordaje formativo de las situaciones de la vida cotidiana escolar».

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 154

nuestro punto de vista, incluir, en la enseñanza, una lectura crítica sobre la diversificación de los valores, las costumbres y las acciones de los sujetos implica, además de la atención de las diferencias, el reconocimiento de los límites del relativismo. Y estos límites están marcados por la desigualdad o por la posibilidad de generar desigualdad. Una visión compleja de ambas categorías (diversidad y desigualdad) nos permitirá advertir qué debemos reconocer y qué, combatir, qué nos interesa celebrar y qué denunciar, qué rasgos de la sociedad actual merecen profundizarse en continuidad y cuáles son objetables desde la enseñanza política de la escuela.

Bibliografía

ACHILLI, Elena (2000): «Escuela y ciudad. Contextos y lógica de fragmentación sociocultural», en AA. VV.: *Escuela y ciudad. Exploraciones de la vida urbana.* Rosario: CEACU-Universidad Nacional de Rosario.

ARIES, Philippe (1987): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.* Madrid: Taurus.

BENEDICT, Ruth (1976): *El crisantemo y la espada.* Madrid: Alianza Editorial.

BOURDIEU, Pierre y otros (1995): *El oficio del sociólogo.* Buenos Aires: Siglo XXI.

CALLE, Horacio y Jorge MORALES (1994): *Identidad cultural e integración del pueblo colombiano.* Madrid: OEI.

CREHAN, Kate (2004): *Gramsci, cultura y antropología.* Barcelona: Bellaterra.

COURTIS, Corina y Laura SANTILLÁN (1999): «Discursos de exclusión», en M. R. Neufeld y J. A. Thisted (comps.): *De eso no se habla. Los usos de la diversidad cultural en las escuelas.* Buenos Aires: EUDEBA.

CROMPTOM, Rosemary (1994): *Clase y Estratificación. Una introducción a los debates actuales.* Madrid: Tecnos.

DIAZ, Raúl (2001): *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

DURKHEIM, Émile (2002 [1901]): *Las reglas del método sociológico.* Buenos Aires: La nave de los locos.

FLANDRIN, Jean Louis (1981): *La moral sexual de Occidente.* Barcelona: Granica.

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 155

GELIS, Jean Louis (1990): «La individualización del niño», en Phillippe Aries y Georges Duby (dirs.): *Historia de la vida privada.* Madrid: Taurus.

GEERTZ, Clifford (1987): *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

GLEDHILL, John (2000): *El poder y sus disfraces.* Barcelona: Bellaterra.

GRAMSCI, Antonio (1972): *Introducción a la filosofía de la praxis.* Barcelona: Península.

GRIGNON, Claude (1991): «La escuela y las culturas populares», *Archipiélago* N.º 6 (Pamplona), pp. 15-19.

HUTCHINSON, Sharon (1998): «El ganado del dinero y el ganado de las mujeres entre los Nuer, 1930-1983», en AA. VV.: *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimien*to. Buenos Aires: EUDEBA.

LAURIN-FRENETTE, Nicole (1985): *Las Teorías Funcionalistas de las Clases Sociales. Sociología e Ideología Burguesa.* Madrid: Siglo XXI.

LISCHETTI, Mirtha (1997) (comp.): *Antropología.* Buenos Aires: EUDEBA.

MALINOWSKI, Bronislaw (1986 [1922]). *Los argonautas del Pacífico Occidental.* Barcelona: Planeta Agostini.

MANZANO, Virginia, Gabriela NOVARO, Laura SANTILLÁN y Marcela WOODS (2004): «Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico», en María Rosa Neufeld (comps.): *Antropología Social y política. Desigualdad y acción colectiva.* Buenos Aires: OPFYL.

MARTÍN-BARÓ, Ignacio (2003): *Poder, ideología y violencia.* Madrid: Trotta.

MEAD, Margaret (1976): *Macho y hembra.* Buenos Aires: Editorial Alfa.

— (1978): *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas.* España: Laia.

MONTESINOS Paula y Sara PALLMA (1999): «Contextos urbanos e instituciones escolares. Los "usos" del espacio y la construcción de la diferencia», en R. Neufeld y J. A. Thisted (comps.): *De eso no se habla. Los usos de la diversidad cultural en las escuelas.* Buenos Aires: EUDEBA.

MORGAN, Lewis (1971 [1877]): *La sociedad primitiva.* Madrid: Ayuso.

NEUFELD, María Rosa (1997): «Crisis y vigencia de un concepto: la cultura en la óptica de la antropología», en Lischetti, Mirtha (comp.): *Antropología.* Buenos Aires: EUDEBA.

CIUDADANIA Cap6 16/7/12 10:13 Page 156

— (2004): «Antropología Social y Política: los problemas y las tradiciones», en *Antropología Social y política. Desigualdad y acción colectiva*. Buenos Aires: OPFYL.

— y J. A. Thisted (1999): *De eso no se habla. Los usos de la diversidad cultural en las escuelas*. Buenos Aires: EUDEBA.

NOVARO, Gabriela (2005): «Representaciones docentes sobre las "formas de socialización" y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos indígenas», *Campos Revista de Antropología Social* (Curitiva-Parana). Universidad Federal do Parana.

— y otros (2006): «Indígenas y migrantes en escuelas de Buenos Aires: una aproximación etnográfica», *Actas del VIII Congreso Argentino de Antropología Social*. Salta, 16 al 19 de septiembre.

PARSONS, Talcott (1961): «La clase escolar como un sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana». Selección mimeo de la Ficha N.º 170, Sociología sistemática. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

ROCKWELL, Elsie (1996): «La dinámica cultural en la escuela», en A. Álvarez y P. Del Río (eds.): *Hacia un currículum cultural: un enfoque vygotskiano*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

RADCLIFFE-BROWN, Alfred Reginald (1986): «Estudio de los sistemas de parentesco», en *Estructura y función en la sociedad primitiva*. Barcelona: Planeta-Agostini.

SINISI, Liliana (1997): «Antropología social inglesa: la teoría funcionalista», en Lischetti, M. (comp.): *Antropología*. Buenos Aires: EUDEBA

— (1999): «La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización», en María Rosa Neufeld y J. A. Thisted (comps.): *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.

TYLOR, Edward (1975 [1871]): «La ciencia de la cultura», en J. S. Kahn, (comp.): *El concepto de cultura; textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.

WAINERMAN, Catalina (2002): *Familia, Trabajo y género*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

WALLERSTEIN, Immanuel y E. BALIBAR (1991): *Raza, nación, clase: identidades ambiguas*. Madrid: IEPALA.

WOLF, Eric (1993): *Europa y la gente sin historia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 157

7. El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria

Florencia Paula Levín

> El hombre nuevo, si tal expectativa todavía conserva alguna virtualidad, no se construye ni se produce: se deja que sea.
>
> Manuel Cruz, *Sobre la responsabilidad e identidad personal.*

El pasado reciente en la escuela

Hoy en día, es cada vez más frecuente que el pasado reciente se cuele en las escuelas. De la mano de las efemérides y las conmemoraciones, de determinados contenidos curriculares del área de Formación Ética y Ciudadana, asociados con los derechos humanos, la ciudadanía y la memoria, o de la historia contemporánea argentina —para el caso de las Ciencias Sociales— lo cierto es que ese pasado ha comenzado a ingresar en las instituciones escolares sin que, posiblemente, docentes y directivos hayan tenido la oportunidad de reflexionar y de generar herramientas necesarias para encarar su tratamiento.

Esto se relaciona, por un lado, con cierta ambigüedad con la cual el pasado cercano es introducido en los diseños curriculares, dado que muchas veces se lo incluye para cumplir con los preceptos conmemorativos exigidos (24 de Marzo, Noche de los Lápices, etcétera).

Por el otro, se vincula con la relativa escasez de materiales adecuados tanto para la preparación de los docentes como para el trabajo de los alumnos. Si bien, en los últimos tiempos, esta situación está comenzando a revertirse, en nuestros días, existen escasos recursos y ámbitos

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 158

de capacitación, por lo que, muchas veces, los docentes y directivos se sienten despojados de las herramientas mínimas necesarias para encarar su tratamiento[1].

Pero existe, además, otro importante motivo: ciertamente, el pasado cercano convoca dificultades propias, específicas, que tienen que ver con la naturaleza de los contenidos a ser encarados, tanto desde el punto de vista de los conocimientos que convoca, como desde el punto de vista de las fuertes implicancias éticas, morales y políticas que su tratamiento conlleva. Porque se sabe que el pasado cercano (y con esto me refiero, *grosso modo*, al proceso político y social transcurrido a partir del Cordobazo hasta la transición democrática)[2] es, indudablemente, problemático, incómodo, despierta temores y pasiones, y sobre el cual es muy difícil generar un discurso aséptico y monocorde.

Este último aspecto explica, seguramente, el hecho de que el ingreso del pasado reciente en la escuela genere incomodidad no sólo entre los docentes y los directivos, sino también en la comunidad de padres, e incluso, entre los propios alumnos.

Por lo tanto, puede ser útil revisar críticamente los conceptos, los contenidos y las herramientas disciplinares con las cuales contamos para trabajar el pasado cercano en el aula. Para empezar, se impone una somera revisión de la noción de *memoria* que, como se verá, no solamente denota un conjunto amplio y variado de fenómenos de muy diversa naturaleza sino que, además, está fuertemente connotada por cuestiones éticas y políticas.

La memoria como concepto

Para empezar, el término *memoria* puede aludir a la capacidad de retener, conservar o almacenar información y al mecanismo mediante el cual recuperamos (recordamos) información previamente adquirida. El material a ser recordado puede ser de muy diversa índole e incluye tanto los recuerdos de experiencias pasadas, de imágenes oníricas y de

[1] Esta escasez relativa de materiales responde a la falta de fuentes pertinentes de ser utilizadas como base para la elaboración de los materiales didácticos. Es que, como se verá más adelante, existen no pocas dificultades dentro del ámbito académico a la hora de abordar el pasado cercano.

[2] Sintéticamente, en la definición de historia reciente, se combinan aspectos propiamente disciplinares (tales como la cronología y un régimen de historicidad) con cuestiones políticas referidas al impacto traumático y, por lo tanto, difícil de simbolizar, de ese pasado (Franco y Levín, 2007).

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 159

experiencias sensoriales (olores, sabores, sensaciones táctiles, etcétera) como la información recibida e incorporada. Este tipo de acepciones de la noción de memoria está fuertemente relacionado con el campo de la neurobiología y la psicología cognitiva, disciplinas que, entre otras cosas, se dedican a estudiar los procesos eléctricos y químicos que ocurren en el cerebro cuando recordamos[3]. Dentro de este campo de estudios existe, asimismo, otro tipo de memoria, llamada *memoria de procedimiento* o *memoria de acción*, que no se relaciona con mecanismos cognitivos conscientes, sino con la capacidad de reproducir aprendizajes motores, tales como caminar, atarse los zapatos o andar en bicicleta.

Si nos apartamos del ámbito de las ciencias cognitivas, el panorama en torno a la noción de *memoria* se torna, más bien, confuso, dado que existen y conviven una gran cantidad de acepciones del término que se emplean para describir un conjunto amplio y variado de fenómenos tanto individuales como sociales. En principio, podemos reconocer un uso coloquial y cotidiano del término que, fuertemente impregnado de su acepción científica, entiende a la *memoria* como la capacidad de evocar experiencias pasadas. El problema es que, desde esta perspectiva, la memoria se piensa como un mecanismo, en cierto modo, pasivo mediante el cual el recuerdo de los hechos y los procesos pasados se reactualiza de un modo más o menos mecánico y sin ocasionar ningún tipo de transformación en el material recordado. Dicho de otro modo, sin contemplar la diferencia entre el hecho o el proceso recordado en sí y las representaciones que sobre él se construyen.

Por el contrario, dentro del campo de la reflexión teórica y también de los estudios sobre la memoria social, si bien existen muy diversas aproximaciones y variantes, la *memoria* suele ser considerada un proceso activo de elaboración y construcción simbólica de sentidos sobre el pasado (Jelin, 2000). En este caso, no se trata ya de la capacidad pasiva de evocar eventos pasados, sino más bien, del proceso activo de articulación de sentidos y representaciones sobre ese pasado[4]. Desde esta perspectiva, se entiende que la noción de *memoria* mantiene una estrecha vinculación con las inquietudes, preguntas y necesidades presentes

[3] De aquí la estrecha relación entre memoria y aprendizaje, que constituye otra de las ramas de investigación de los neurobiólogos y los psicólogos cognitivos, quienes comparten este campo de estudio científico de la educación (Franco y Levín, 2007).

[4] Para una síntesis de los principales marcos teóricos y debates en torno a la noción de *memoria social*, véase Jelin (2002).

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 160

y, por tanto, con el horizonte de expectativas futuras. En otros términos, esta perspectiva tiende a considerar que los sentidos del pasado se elaboran y construyen en función de los problemas y las cuestiones que atañen a un sujeto y a una sociedad. Y esos sentidos, además, son pasibles de ser expresados en relatos comunicables en forma narrativa (Jelin, 2002). Como puede apreciarse, la noción de *memoria*, así entendida, puede aludir tanto a los procesos mediante los cuales los sujetos se relacionan individualmente con su pasado[5] como a las modalidades mediante las cuales una sociedad constituye y negocia sentidos colectivos sobre el mismo.

Entonces, lo que diferencia a la memoria individual de la colectiva, ¿es, únicamente, una cuestión de escala? En otros términos, ¿puede la memoria colectiva ser considerada una agregación de memorias individuales? O, contrariamente, deberíamos suponer que la memoria colectiva constituye —o debiera constituir— una narrativa representativa de todos los individuos que integran una sociedad, y por tanto, consensuada entre todos ellos. A pesar de que la respuesta en ambos casos es evidentemente negativa, estos interrogantes son útiles ya que, por un lado, contribuyen a despejar algunos lugares comunes en los usos ingenuos del término y por otro, nos conducen a uno de los problemas fundamentales a desentrañar a la hora de abordar la problemática de la memoria: esto es, la relación entre las dimensiones individual y colectiva de aquella.

Comencemos por plantear una cuestión clave: los mecanismos neurológicos estudiados y descritos por biólogos y psicólogos cognitivos llamados *memoria* se refieren a procesos químicos y eléctricos que ocurren a nivel neuronal, dentro del cerebro de cada individuo; mientras que, dentro del campo de los estudios sociales, la noción de *memoria* es usada para aludir a procesos colectivos que de ningún modo se asemejan ni son equiparables a esos procesos neurobiológicos descritos a nivel individual. Sin embargo, esta distinción entre una y otra noción de *memoria*, necesaria y fundamental a efectos de lo que nos interesa, no debe desconocer que, aquella que concierne al ámbito individual, al estar mediatizada por el lenguaje, es siempre, *también*, un fenómeno social. Asimismo, y simétricamente, debe contemplarse que aquello que llamamos *memoria social* o *colectiva* es procesado por cada uno de

[5] Por ejemplo, en conversaciones con amigos o familiares, en la práctica de escribir diarios íntimos, cartas, etcétera, como así también, mediante un trabajo psicoanalítico.

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 161

los individuos que componen esa sociedad o colectividad; por lo que, en tanto fenómeno procesado por el cerebro, es, *también*, un fenómeno neurobiológico. Por último, debe considerarse que la memoria individual es también un objeto de interés de los estudios sociales, al menos, en los casos en que esas memorias refieren las modalidades en que los individuos elaboran experiencias subjetivas de procesos sociales traumáticos.

Ahora bien, la relación entre los aspectos individuales y colectivos que atañen a la memoria social no se reduce a la distinción planteada, en tanto y en cuanto el pasado objeto de la memoria tiene aristas públicas y colectivas, como también, personales y privadas. De modo que cuando hablamos de *memoria social*, siempre vamos a referirnos a procesos extremadamente complejos que anudan, articulan y retroalimentan lo más íntimo de cada experiencia con procesos compartidos, de un modo o de otro, por una colectividad. Por ejemplo, ¿qué ocurre cuando la memoria refiere un pasado lo suficientemente cercano y, al mismo tiempo, lo suficientemente lejano de modo que algunos sujetos tendrán *recuerdos* propiamente dichos; mientras que otros no los tendrán, puesto que no habían nacido entonces? Por otro lado, ¿qué relación existe entre la memoria de aquellos sujetos que experimentaron en primera persona sucesos que esa memoria recupera y la memoria de quienes fueron espectadores de dichos sucesos? Más aún, ¿qué ocurre con la memoria de un sujeto a medida que transcurre el tiempo?

Estos interrogantes nos llevan a trazar algunas distinciones y aclaraciones. En primer lugar, es preciso diferenciar la *memoria vivida* de la *memoria transmitida*. En el primer caso, se trata de una memoria hecha, entre otras cosas, de recuerdos de experiencias vividas en primera persona (ya sea como protagonista o como espectador contemporáneo); mientras que, en el segundo, se trata de la transmisión entre generaciones de valores, argumentos y representaciones sobre el pasado (salta a la vista, en este sentido, la importancia de la educación).

Sin embargo, es preciso considerar, además, que cuando un sujeto recuerda —recupera impresiones de experiencias pasadas—, su recuerdo no supone un proceso mecánico de recuperación de información previamente almacenada ni tampoco que las imágenes y representaciones que advienen cuando se evoca el pasado sean fieles a los sentidos experimentados durante ese pasado (ni mucho menos, por supuesto, fieles a una realidad *objetiva* en sí). En otros términos, cuando un suje-

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 162

to recuerda, en esa evocación se *filtran,* por decirlo de algún modo, sentidos, representaciones e imaginarios presentes. Y estos elementos que se filtran son producto de una compleja interacción entre el sujeto y los discursos de la llamada *memoria colectiva* que, como dice Hugo Vezzetti (1998), pueden cumplir una *función performativa* —en el sentido de *dar forma*— de la memoria individual impregnando con valores presentes, recuerdos de experiencias pasadas.

De lo anterior, se desprende que la memoria nos habla tanto sobre el pasado como sobre el presente, y sobre el horizonte de expectativas futuras[6]. Y surge también que la memoria colectiva supone la construcción de discursos fuertemente anclados en un tiempo y en un espacio y, por lo tanto, que la memoria social tiene una naturaleza ineludiblemente política[7]. Se desprende, finalmente, que existe una fuerte articulación entre memoria e identidad, tanto personal como colectiva.

Por lo tanto, hablar de *memoria colectiva* es declarar la existencia de diversos actores que, con sus acciones materiales y simbólicas, elaboran diferentes narrativas o, lo que es lo mismo, distintas interpretaciones acerca del pasado. Estas tienen, a su vez, un gran impacto en los mecanismos de creación identitaria de esos grupos, así como en el terreno de la acción política en la medida en que esos grupos llevan adelante reivindicaciones y demandas específicas en relación con ese pasado. En otros términos, el campo de la memoria social es un terreno de luchas simbólicas (y no sólo simbólicas) por los sentidos del pasado.

Hasta el momento, hemos estado aludiendo a la memoria en tanto recuerdos, discursos o representaciones, ya sean individuales o colectivos, que se producen y circulan socialmente a partir de una compleja interacción entre sujeto y sociedad. Ahora bien, existe otra dimensión de la noción de memoria que se asocia con lo que algunos estudiosos y teóricos han denominado *anamnesis* y que, siguiendo a Yosef Yerushalmi (1989: 22), podríamos definir como un conjunto de creencias, ritos y normas que hacen a la identidad y al *destino* de un grupo. De ahí la noción de *razón anamnética* como imperativo ético de recuperar aquellas identidades avasalladas y silenciadas por regímenes de exterminio

[6] En relación con los mecanismos del recuerdo, Alessandro Portelli afirma que «las fuentes orales nos dicen no sólo lo que hizo la gente, sino lo que deseaba hacer, lo que creían estar haciendo y lo que ahora piensan que hicieron» (Portelli, 1991).

[7] Aunque no siempre, o no necesariamente, partidaria.

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 163

industrializado que representan formas del crimen imprescriptible e imperdonable (Ricoeur, 2000), categoría dentro de la cual entran, sin duda, los atroces crímenes cometidos por el aparato terrorista de Estado durante la última dictadura militar argentina.

Como sea, estas dos dimensiones de la noción de *memoria* (como conjunto de representaciones y discursos, y como imperativo ético) aparecen, generalmente confundidas, cuando no indiscriminadas, tanto en la arena pública cuanto en los espacios académicos y, sin duda, en el espacio escolar.

La *cuestión* de la memoria en la Argentina

Más allá de las disquisiciones conceptuales, las descripciones fenomenológicas y las diversas aproximaciones teóricas, lo cierto es que la memoria ha irrumpido en el mundo contemporáneo como una protagonista cuya presencia y centralidad es de tal magnitud que algunos estudiosos han comenzado a hablar en términos de *pasión, moda* e, incluso, de *boom* de la memoria.

Por una parte, este fenómeno tiene que ver con las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de las últimas décadas que han echado por tierra las certidumbres básicas de la modernidad y, particularmente, la fe en el progreso que motorizó, durante años, el impulso de acciones basadas en la proyección de metas a futuro que se creían altamente viables, cuando no infalibles. Ciertamente, el conjunto de los graves problemas que caracterizan al mundo contemporáneo y cuya solución parece, cuando no imposible, al menos, muy difícil en el mediano y largo plazo, hacen imposible sostener la idea según la cual lo mejor está por venir. Tal es así que, en nuestros días, existe una creciente tendencia a buscar y crear los anclajes identitarios y los núcleos de sentido experiencial (tanto individuales como colectivos) en el pasado, y no en el futuro. De ahí, el brillo que actualmente reviste a la historia, que se advierte en la gran cantidad de programas documentales, de señales especializadas de televisión, de novelas históricamente ambientadas y de biografías, así como en el gran crecimiento de la venta de libros de divulgación histórica, la edificación de monumentos y la construcción de museos de la memoria. De ahí también la creciente tendencia a la *automusealización* (Huyssen, 2000), es decir, a registrar,

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 164

a digitalizar y a compilar los acontecimientos de la vida personal y familiar, en busca de crear y conservar sentidos de la experiencia.

Pero más allá de estos fenómenos, que están además fuertemente impulsados por la moda y por las tendencias del mercado del desarrollo, la producción y la venta de aparatos electrónicos, existe otro núcleo, de índole totalmente diversa, que impulsa el avance de la memoria como cuestión fundamental de nuestra época. Este núcleo se relaciona con las trágicas experiencias de masacres y genocidios de las cuales el siglo XX ha sido, tristemente, anfitrión y testigo. Ciertamente, el Holocausto se ha convertido en el paradigma del mal radical y en el modelo a partir del cual pensar, discutir y conjurar diversas experiencias extremas que han advenido en distintas sociedades que atraviesan todos los continentes. Y es dentro de este triste conjunto, que se insertan las dictaduras del Cono Sur, entre las cuales, se destaca la última dictadura argentina por la sistematicidad, la planificación y la extrema perversidad de los métodos de tortura, así como también, por su descomunal saldo de miles de detenidos-desaparecidos.

Por lo tanto, esta línea que se entronca con el fenómeno de la explosión de la memoria refiere al impacto que experiencias extremas producen tanto en las sociedades como a nivel individual en aquellos sujetos afectados de modo más o menos directo por las mismas. De modo que una de las vertientes centrales de la cuestión de la memoria se relaciona con los eventos traumáticos y, por lo tanto, conjugan, además, fuertes demandas de reparación y de justicia, anclándose en la dimensión que definimos como *razón anamnética*.

En la Argentina, la memoria ha emergido como *cuestión*[8] a propósito de los horrorosos crímenes perpetrados por el terrorismo de Estado durante la última dictadura militar. Tiene, por lo tanto, un punto de anclaje muy fuerte en la labor de la CONADEP[9], la publicación del informe *Nunca Más*[10] y el enjuiciamiento a la cúpula

[8] Tomo la noción de *cuestión* para resaltar hasta qué punto estos problemas de justicia en relación con la memoria han interpelado a los Estados de las sociedades afectadas exigiéndoles la generación de respuestas y de políticas específicas. Dicho de otro modo, los Estados de estas sociedades han reconocido como un problema urgente para resolver la falta de justicia, la demanda de reparaciones y el esclarecimiento de los acontecimientos que, por su naturaleza, han tendido a ser negados, ocultados, silenciados.

[9] La CONADEP (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas) fue creada por iniciativa del presidente Raúl Alfonsín en los inicios de su gestión para investigar el destino de los desaparecidos.

[10] Nombre con el que se conoció la edición del informe elaborado por la CONADEP en 1985.

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 165

militar[11]. Forjada en ese contexto particular de transición democrática y de protagonismo de la lucha de los organismos de derechos humanos, la memoria colectiva sobre el pasado dictatorial quedó fuertemente asociada a la acción de la Justicia y al intento de legitimación del nuevo gobierno democrático que pretendió imponer, a partir del juicio, la idea de un corte rotundo con el pasado. Ciertamente, la emergencia de la democracia fue significada como la recuperación de la *verdadera* Argentina, que había sido avasallada y silenciada por las atrocidades del terrorismo de Estado (Vezzetti, 2002).

De modo que la llamada *memoria del Nunca Más* constituyó la narrativa oficial que, durante los años de transición, se construyó para inteligir lo acontecido durante los *años de plomo*. Sin embargo, existieron desde mucho tiempo antes otras interpretaciones, contemporáneas con los hechos mismos que han estado y siguen estando presentes entre distintos grupos de la sociedad. Una de esas narrativas, la llamada *teoría de la guerra sucia*, surgió como marco explicativo para legitimar la participación de las Fuerzas Armadas en el terreno político durante los tiempos previos al golpe del 24 de marzo de 1976. Según esta teoría, la Argentina estaba amenazada por un vasto *movimiento subversivo*[12], cuya extrema peligrosidad obligaba a la institución militar a emplear recursos no convencionales de lucha. Esta teoría, justificadora de la metodología represiva digitada por el gobierno militar, fue luego retomada en las figuras de la memoria militar y de aquellos grupos que avalaron su actuación y compartieron su diagnóstico y sus objetivos.

Otras interpretaciones, en cambio, se construyeron a partir de la actuación de un vasto movimiento contestatario que incluyó en su seno diversos tipos de organizaciones políticas, culturales e intelectuales; dentro de las cuales, las organizaciones político-militares fueron un componente importante, pero de modo alguno solitario. Dentro de este vasto movimiento, surgieron entonces diversas narrativas, no oficiales, entre

[11] En abril de 1985, el gobierno democrático inició un proceso de enjuiciamiento a las cúpulas militares por su responsabilidad en la planificación y en la ejecución del terrorismo estatal. En diciembre de ese año, la Cámara Federal de la Capital, a cargo del juicio, dictó las sentencias a los enjuiciados que iban desde la prisión perpetua para los jefes del Ejército (Jorge Rafael Videla) y la Armada (Emilio Massera), pasando por la aplicación de penas más leves, hasta la absolución de la última junta militar.

[12] Término genérico, ambiguo e inclusivo, empleado para designar a todo aquel considerado peligroso, desde las organizaciones político-militares hasta los movimientos estudiantiles, pasando por distintos grupos de intelectuales y de personalidades de la cultura.

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 166

las cuales, las figuras de la guerra contrainsurgente, revolucionaria, socialista, peronista, marxista, foquista, etcétera, fueron utilizadas para dar cuenta de una causa entendida como lucha contra el capitalismo, el imperialismo y la oligarquía nacional.

En cuanto a la *memoria del Nunca Más*, vale destacar que, en ella, confluyó la llamada *teoría de los dos demonios* que, desde principios de los años setenta, constituía una potente imagen usada para interpretar los enfrentamientos entre organizaciones político-militares y fuerzas del *orden* institucionales y parainstitucionales[13]. En síntesis, la *teoría de los dos demonios* afirma que existió, en la Argentina, una guerra entre dos demonios (la guerrilla y las Fuerzas Armadas) cuya violencia análoga recayó, injustamente, sobre una sociedad ajena a esa lucha y, por lo tanto, víctima inocente y pasiva de la barbarie. De hecho, se considera que todas las víctimas fueron esencialmente víctimas inocentes[14]. Finalmente, los que adhieren a esta teoría afirman que los jefes de ambos grupos son los únicos responsables y culpables por lo acontecido (Cerruti, 1991).

De ahí que la principal representación sobre el pasado reciente, que podríamos llamar *memoria del Nunca Más*, ofreció una visión del pasado cercano acorde con las necesidades y las expectativas del momento. Porque lo que esas representaciones ocluían era, precisamente, hasta qué punto la sociedad pretendidamente inocente y víctima había contribuido a la creación de un clima favorable al golpe y hasta qué punto esa misma sociedad había avalado y consensuado la llegada de Videla al gobierno[15]. Como sea, es indudable el amplísimo consenso que tal memoria logró construir en los años de la transición democrática hasta

[13] Se denominan *parainstitucionales* o *paraestatales* las fuerzas que se organizan y actúan extraoficialmente a partir del uso de los recursos del Estado.

[14] Esa idea se sintetiza en la evocación, en forma descontextualizada y despolitizada, de la figura del *desaparecido*, figura que subsume la identidad de muchos militantes y activistas que cayeron en las manos del terrorismo de Estado. La estrategia empleada por la fiscalía durante el juicio a las Juntas —que eligió no mencionar la participación política de las víctimas para reforzar el argumento de la violación, por parte de los militares, de los derechos humanos universales —, sumamente eficaz en términos jurídicos, contribuyó a empañar la naturaleza eminentemente política de los enfrentamientos.

[15] En este punto, es importante considerar la sociedad no sólo como comunidad política, sino también los diversos actores corporativos (empresarios, cúpula eclesiástica, partidos políticos, medios de prensa), cuyo desempeño en los años previos al golpe de Estado, lejos de contrarrestar las fuerzas golpistas, las integraron y alimentaron.

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 167

el punto de convertirse en una representación hegemónica, en tanto estaba asociada a la acción y a la estrategia de legitimación del gobierno[16].

Ahora bien, ese consenso y esa hegemonía no se construyeron de modo armónico. Ciertamente, el contexto de la transición y los juicios a las juntas militares reeditaron, de un modo transfigurado, una contienda que no se había cerrado en ese momento (y que tampoco se halla cerrada en nuestros días): el enfrentamiento entre las fuerzas progresistas, muchas de ellas, herederas y continuadoras de los grupos de izquierda que actuaron durante los años setenta, y los militares y grupos de derecha, enfrentamiento que, en ese contexto, tuvo al Estado como mediador (Vezzetti, 2004)[17].

Aquello que, en ese enfrentamiento, estaba en juego era la determinación de las responsabilidades, la atribución de cargos y la delimitación de un nuevo régimen de valores éticos y políticos. En efecto, ¿quiénes eran los culpables?, ¿de qué se los culpaba? La determinación de las respuestas a estas dos preguntas, hoy evidentes para la mayoría, fueron sin embargo, en su momento, síntomas de una profunda pulseada política. Que la mayoría de la sociedad conviniera, finalmente, en determinar que esos culpables eran los militares del último régimen de facto, y que su culpabilidad residía en la concepción y ejecución de siniestros actos terroristas amparados en el aparato estatal (persecución, captura, encierro, aplicación de tortura y desaparición de los cuerpos de los prisioneros) fue el producto de un complejo proceso que se vincula tanto con la crisis del régimen militar como con la política impulsada por el radicalismo a partir de la llegada de Raúl Alfonsín al gobierno. Pero también, con la emergencia de un amplio consenso social que se fue creando en

[16] Como dice Hugo Vezzetti, la *memoria del Nunca Más* ha cumplido con gran eficacia una *función performativa* en las representaciones y en los imaginarios sociales (Vezzetti, 1998: 5), en la medida en que sus argumentos y representaciones han moldeado y significado no sólo los modos mediante los cuales una sociedad se relaciona con su pasado, sino incluso, los recuerdos mismos de muchos protagonistas de entonces (Levín, 2005).

[17] Hugo Vezzetti tomó como ejemplo las misas de FAMUS (Familiares y Amigos de los Muertos por la Subversión) en contrapunto con las acciones de los organismos de derechos humanos, a los que considera, al menos en sus núcleos más activos, herederos de la tradición de izquierda. Asimismo, aborda las voces de algunos militares y sus voceros en contrapunto con la de algunos militantes de izquierda. En todo caso, lo nuevo en estas contiendas es la emergencia de un nuevo actor que, de algún modo, aparece como un mediador, un intermediario: el Estado democrático. Para los familiares de FAMUS y de muchos militares responsables de los crímenes, el Estado fue visto como el continuador de los objetivos e ideales de la *subversión*. Para otros, fue visto como un continuador civil de los objetivos económicos del régimen militar (Vezzetti, 2004).

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 168

torno a la defensa de la democracia y de los derechos humanos, y a la demanda de justicia —consenso sin duda cimentado en la acción y el discurso de los organismos de derechos humanos—.

Llegados a este punto, es preciso que recuperemos la idea de que la memoria es un campo de luchas simbólicas en el cual se enfrentan los intereses, los valores y las ideologías de diversos grupos sociales. Es, asimismo, un campo en permanente evolución. Por lo tanto, es posible reconocer importantes mutaciones que dan cuenta de las transformaciones de la sociedad, de la emergencia de nuevas situaciones de poder, de la aparición de nuevas generaciones, de nuevas preocupaciones y de nuevas demandas y expectativas en torno a los significados del pasado.

Empecemos mencionando que el gobierno de Carlos Menem, por ejemplo, se propuso implementar una política de *reconciliación nacional* que acompañó la implementación de los indultos a los militares condenados por el juicio[18] y fue acompañada por una serie de gestos, tales como la llamada *misa de reconciliación nacional*, que reunió a miembros de las Fuerzas Armadas y a la cúpula de la organización Montoneros. Así, en un contexto caracterizado por un proceso hiperinflacionario, los levantamientos de militares carapintadas y los estallidos sociales, el menemismo construyó la idea de que era imperioso pacificar al país mediante una reconciliación nacional y de cierre con el pasado, lo cual implicaba una vuelta de página que dejara atrás el pasado cercano (Cerruti, 1991: 20). Sin embargo, como el tiempo demostró, se trataba de una *reconciliación* impuesta arbitrariamente y sin hacer distinción entre los crímenes perpetrados por los militares en el poder a partir del aparato de Estado y aquellos ejecutados por los grupos armados al margen de la institución y los recursos del Estado. Por otro lado, al tratarse de una política impulsada por el gobierno, no hubo en esta supuesta reconciliación ningún gesto de arrepentimiento ni perdón, ambos imprescindibles a la hora de aliviar, al menos un poco, las profundas cicatrices de la sociedad.

A pesar del amplio apoyo que la política menemista encontró en las Fuerzas Armadas, así como en importantes sectores de poder en la sociedad, esa política de memoria no fue de ningún modo tan exitosa en el plano simbólico como lo fue, en su momento, la narrativa asociada al *Nunca Más*. Más aún, al cabo de unos pocos años, un nuevo *estallido*

[18] Indultos firmados por Carlos Menem en octubre de 1989 y diciembre de 1990.

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 169

de memorias y de luchas por los sentidos del pasado coparon el escenario político argentino. Ciertamente, hacia mediados de los años noventa, los debates, las revisiones, las discusiones y los enfrentamientos a propósito del pasado cercano irrumpieron nuevamente en escena. Por un lado, la confesión del capitán Adolfo Scilingo sobre los llamados *vuelos de la muerte* (1995) y la autocrítica del comandante en jefe del Ejército Martín Balza, quien reconoció públicamente los crímenes cometidos por la institución militar (1995), contribuyeron a reabrir un capítulo de nuestra historia que se había pretendido cerrado. Por otra parte, el vigésimo aniversario del golpe del 24 de Marzo fue motivo de importantes y masivas manifestaciones públicas en las que emergieron nuevos protagonistas dentro de los grupos defensores de los derechos humanos, como la organización HIJOS[19], que evidenció tanto la actualidad de las disputas como así también, el paso del tiempo.

Las principales novedades en la reemergencia de la cuestión de la memoria fueron, entonces, la aparición de nuevas generaciones involucradas con el proceso de elaboración y de lucha por los sentidos del pasado, la relativa disminución del papel del Estado como impulsor de políticas de memoria (hasta el advenimiento del gobierno de Néstor Kirchner) y una importante fragmentación de los grupos y las memorias diversas asociadas, muchas veces, con la reivindicación de las luchas y las ideologías de los actores de los años setenta, tanto de los militantes en organizaciones armadas (de ahí que, muchas veces, se las mencione como *memorias militantes*) cuanto de la ideología militar.

Posiblemente, la novedad de los últimos años resida en la reivindicación que el presidente Néstor Kirchner ha hecho de los motivos y de las luchas de la izquierda en los años setenta, reconociéndose como su heredero y continuador, lo cual ha reintroducido la voz oficial en las disputas por la memoria. Sin embargo, la política de la memoria del gobierno de Néstor Kirchner no ha logrado, hasta principios de 2007, concitar importantes acuerdos y consensos en el conjunto de la sociedad. Por otra parte, discusiones, como por ejemplo, las ocasionadas a propósito de la conversión de la ESMA en un museo por la memoria, han evidenciado hasta qué punto los distintos organismos de derechos humanos, los grupos de intelectuales y los militantes por la memoria se encuentran fragmentados,

[19] HIJOS (Hijos por la verdad y la justicia contra el olvido y el silencio) es la agrupación que nuclea a los hijos de los desaparecidos y a los perseguidos políticos durante los años de la última dictadura.

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 170

cuando no enfrentados. Asimismo, se ha hecho más fuerte en los últimos tiempos la organización de los grupos de derecha, muchos de ellos protagonizados por jóvenes, que hacen suyas las reivindicaciones y los reclamos de los militares que, de acuerdo con su propia versión del pasado, «lucharon valientemente contra la subversión».

De modo que si tuviéramos que hacer un balance, deberíamos advertir hasta qué punto la figura de la *lucha contra la subversión* y la *guerra sucia* conviven y compiten en la batalla simbólica con la imagen de la *guerra revolucionaria* (en sus diversas versiones), con la *teoría de los dos demonios* y con las luchas por la defensa de la justicia, los derechos humanos y la impugnación del pasado como un todo.

La memoria como problema: ¿qué memoria?

De todo lo anterior, se advierte hasta qué punto las memorias suelen negarse unas a otras y hasta qué punto lo que unas afirman es radicalmente incompatible con la *verdad* de las otras. Es posible advertir, asimismo, que las narrativas asociadas a la memoria pueden llegar a ser fuertemente parciales, muchas veces, tendenciosas, e incluso, facciosas. Y que su propia naturaleza les impide incorporar la perspectiva de la autocrítica y la apertura hacia otros discursos y otros argumentos.

Desde esta perspectiva, resultaría entonces imposible determinar, a partir de la propia lógica de la memoria, cuál de las distintas narrativas es la más *apropiada* o la más adecuada en términos éticos y políticos, puesto que cada una se sustenta a sí misma a partir de valores considerados universales y, por lo tanto, insoslayables. Pretender, entonces, establecer una única memoria consensuada supone desconocer la naturaleza radicalmente política de ese pasado objeto de la memoria y, por ende, también de esas memorias. De modo que es impensable que pueda existir *una* memoria colectiva de los años setenta que identifique plenamente a todos los argentinos y que, en consecuencia, sea adecuada como contenido para transmitir dentro de la institución escolar.

El único modo de discriminar entre las distintas narrativas es a partir de valores consensuados por una sociedad a través de los mecanismos institucionales legítimos. En este sentido, podemos afirmar que los valores enarbolados por la llamada *memoria del Nunca Más* (básicamente, el respeto por la democracia y por los derechos humanos), por haber sido impulsados por un gobierno democrático y por haber estado amparados por la

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 171

mediación de la Justicia mediante el juicio a las Juntas, establecieron un marco perdurable que limita, de algún modo, la legitimidad de las distintas memorias y los valores que cada una de ellas enarbola (Siede, 2007).

Visto a la distancia, es innegable la función que la CONADEP, el juicio a las Juntas y la *memoria del Nunca Más* cumplieron al establecer una comunidad basada en valores, deberes y derechos que, sin duda, contribuyeron a consolidar el proceso de redemocratización del gobierno y de la sociedad. Dicho en otros términos, más allá de las señaladas críticas y reparos en relación con el carácter parcial y complaciente de representaciones, es innegable su rol en la reconstrucción de un sistema de valores y en la recreación de un conjunto de ritos y de creencias necesarias para que una comunidad construya el sentido de su identidad y su destino (Yerushalmi, 1989: 21-22). Esto, a pesar de que se trata de un proceso por completo inacabado, insuficiente y signado por marchas, retrocesos y por la aparición de nuevos y urgentes problemas por resolver.

Sin embargo, existe una extendida tendencia a darle esencia a la memoria, a asociarla, de modo casi mecánico, con las luchas y las reivindicaciones por los derechos humanos, con los valores que es necesario defender para consolidar una democracia y, también, con lo *políticamente correcto* como noción abstracta. Ciertamente, existe una suerte de reificación de la memoria, una creciente tendencia a considerarla un valor en sí mismo, objeto incluso de monumentos a ella misma (es decir, no ya monumentos a la memoria de tal o cual persona, o de cierta batalla, grupo o valor, sino una monumentalización de la memoria misma). De modo que para muchos, entre ellos muchos docentes, la memoria se ha convertido en un baluarte de la militancia cívica y ética, pero de la militancia abstracta, vaciada de contenido. Porque la memoria *osificada* tiene importantes limitaciones tanto para la acción política cuanto para el quehacer pedagógico:

> En primer lugar, porque la memoria así entendida niega el hecho de que las memorias constituyen relatos parciales sobre el pasado reciente, emergentes y sintomáticos de intereses o razones particulares, de determinados contextos históricos y de determinadas relaciones de fuerza y poder.
>
> En segundo lugar, porque la lógica de la memoria es, por naturaleza, conservadora en el sentido de que su tendencia es a preservarse y perpetuarse a sí misma, a sus razones, sus identidades y sus «verdades» parciales. En este sentido, por más progresista que

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 172

> pueda ser una memoria en sus contenidos y por más disruptiva o vanguardista que haya sido en su contexto (como por ejemplo, en su momento, la memoria del *Nunca Más*), la lógica de toda memoria tiende a la conservación y repele la innovación, el cambio y la transformación. De ahí su tendencia a la «osificación» y a la construcción de imágenes maniqueas que siempre ponen afuera las culpas, los errores y las responsabilidades.
>
> Finalmente, porque estas memorias tienden a vehiculizar identidades también esencializadas ellas mismas que se niegan al hecho evidente de que las identidades constituyen fenómenos de carácter móvil, plástico y abierto que cada cual debe resolver a su manera (Cruz, 1999: 27).

En suma, de todo lo anterior, parece desprenderse que no basta con incorporar la noción de memoria, ni mucho menos sus imperativos a la hora de pensar la inclusión del pasado reciente en la escuela. Por lo tanto, creo que vale la pena volver la mirada sobre la historia para encontrar una puerta de salida a las trampas de la memoria.

La historia como alternativa

Pero..., ¿acaso no es la historia también ella un relato parcial? Ciertamente, la historia, en tanto disciplina, se caracteriza, al igual que la memoria, por la construcción de relatos y de representaciones sobre el pasado que conllevan, más allá de las pretensiones de veracidad propias de la disciplina, altos márgenes de arbitrariedad y de parcialidad. Al menos en nuestros días, cuando hace ya mucho tiempo que ha caído por tierra la pretensión propia del positivismo de construir un conocimiento objetivo, verdadero e irrevocable[20]. Por lo tanto, al igual que los discursos asociados con la memoria, los de la historia son también relatos parciales, inacabados, provisorios. Sin embargo, se trata de relatos y representaciones de naturaleza muy diversa de las de la memoria. Porque la historia, al menos, pretende construirse como un discurso crítico siempre atento a sus propias condiciones de producción.

[20] Y esto, al margen de las disputas entre posmodernistas y antiposmodernistas acerca de la naturaleza del conocimiento histórico dado que, prácticamente hoy en día, nadie defendería los postulados positivistas.

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 173

Para empezar, los historiadores construyen sus hipótesis y sus argumentos a partir de exhaustivos análisis de fuentes documentales. Estos análisis, además, están realizados sobre la base de teorías, de marcos conceptuales y de reglas metodológicas precisas que, si bien no garantizan la asepsia en el trabajo de interpretación, permiten, al menos, cierto grado de distanciamiento en relación con las pasiones y las razones subjetivas del historiador. Por otro lado, el trabajo de los historiadores se elabora y se convalida a partir de la lectura crítica y atenta del grupo de colegas que limitan, de alguna manera, las posibles arbitrariedades y que garantizan cierto grado de elaboración colectiva de los sentidos sobre el pasado. Por otro lado, el oficio del historiador supone la incorporación crítica de todo cuando se haya dicho sobre su objeto de estudio, de modo que se trata siempre de una intensa interacción entre el trabajo solitario de cada historiador y los debates y las discusiones en la comunidad de pares que se retroalimentan en modo permanente.

Ahora bien, la historia del pasado cercano presenta sus aristas y sus peculiaridades. Como se ha venido argumentando, el pasado cercano es un pasado de naturaleza aún inacabada, abierto a las pasiones y a las luchas simbólicas (y no simbólicas) de diversos actores. Es un pasado que aún barniza u opaca el poder de diversos grupos, y que aún se proyecta, de modo intenso, en la creación de identidades tanto individuales como colectivas. Por lo tanto es, en algún sentido, un pasado *incómodo* para los historiadores, tan acostumbrados a tener un monopolio sobre su objeto de estudio y tan poco habituados a la discusión extrahistoriográfica y, peor aún, extraacadémica.

Por otra parte, la historia reciente presenta un conjunto de peculiaridades que no comparte con las historiografías de otros pasados más remotos:

Para empezar, la cercanía del pasado ciertamente imprime mayores riesgos de arbitrariedad en tanto y en cuanto el historiador es él mismo un sujeto afectado, de un modo o de otro, por ese pasado[21].

[21] Este ha sido, posiblemente, el flanco más controvertido de la historia reciente y el que más resquemores ha despertado, incluso, entre muchos historiadores quienes, desconociendo o pretendiendo desconocer la naturaleza subjetiva y arbitraria de todo conocimiento histórico, apuntaron su artillería hacia la deslegitimación de la historia reciente como campo de estudios académicos (Franco y Levín, 2007). No casualmente es uno de los puntos de debate nacional entre los pedagogos y los diseñadores de las políticas educativas, a la hora de pensar la incorporación del pasado reciente como contenido curricular obligatorio (De Amézola, 1999).

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 174

Otra peculiaridad es la posibilidad de enfrentarse cara a cara con protagonistas de ese pasado dispuestos a brindar testimonios que constituyen una de las materias primas más valiosas y que, además de su gran riqueza, presentan sus propios riesgos y exigen el desarrollo de metodologías de trabajo propias.

Asimismo, la naturaleza radicalmente política de los conflictos en torno al pasado cercano (tanto los que se escenificaron en ese pasado cuanto los que hoy en día emergen de la lucha simbólica por capturar su interpretación) trae aparejadas grandes dificultades en el terreno de la reconstrucción y la interpretación, hasta tal punto que es difícil, incluso, asentar una mínima positividad (en el sentido de certeza compartida, de piso mínimo de acuerdo) sobre los sentidos de ese pasado[22].

> Finalmente, y en relación con lo antedicho, existe una importante demanda social sobre el trabajo del historiador, en tanto y en cuanto la gran actualidad y relevancia de su objeto de estudio para la vida política del país genera presiones y expectativas sobre el trabajo profesional (Franco y Levín, 2007).

Como sea, más allá de la demora de los historiadores en la tarea de investigación y de producción de conocimiento sobre el pasado cercano, lo cierto es que, en los últimos años, la historia reciente se está convirtiendo en la Argentina en un importante, vital y creciente campo de interés. Sin embargo, no debiera esperarse que, una vez que avance el conocimiento historiográfico sobre el pasado cercano, se convalide un discurso que pueda reemplazar los discursos de la memoria. Todo lo contrario. Lo que puede esperarse, en todo caso, es que la historia contribuya a generar herramientas críticas que permitan comprender esos discursos de la memoria en su propia historicidad y que rompa con ese fenómeno de la reificación de la memoria. Asimismo, cabe esperar que la historia contribuya a generar conocimiento y reflexión sobre la historia reciente. Sin embargo, esto no es tan sencillo en tanto el discurso historiográfico tiene, él mismo, su propia historicidad; y reflexionar sobre esa historicidad debiera ser también un aporte de la disciplina.

---

[22] Ilustrativa de esta dificultad es la polémica en torno a la terminología que debe emplearse para referir los efectos del terrorismo estatal ya que, mientras que para algunos se trató de un genocidio, para otros, que suponen que el término *genocidio* denota un conflicto racial y no, político, es más apropiado hablar de *masacre* (véase Franco y Levín, 2007).

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 175

¿Qué hacer con la memoria en el aula?

De todo lo anterior, se desprende una consecuencia inevitable: la introducción de la memoria como contenido escolar no debiera suponer la elección, más o menos consciente, de *alguna* narrativa sobre el pasado cercano (aquella que nos parezca más adecuada, más correcta en términos políticos y éticos, más apropiada para la población estudiantil) para convertirla en un decálogo que los estudiantes deben aprender y repetir[23]. Como se ha argumentado, la dimensión de la memoria presenta aristas riesgosas que es preciso desarticular a partir de una mirada crítica y externa a la memoria misma.

Por lo tanto, la inclusión de la memoria como problema que debe tratarse en el aula puede ser el vehículo para reflexionar sobre los valores que construyen y cimientan la convivencia en sociedad. Sin embargo, esto último no debiera derivar, nuevamente, en una reificación de esos valores porque los problemas urgentes de nuestra democracia exigen la formación de ciudadanos *verdaderamente* críticos, capaces no sólo de valorar y de defender la democracia sino, sobre todo, de buscar y de impulsar las estrategias para su superación.

Si volvemos la mirada al interrogante sobre qué puede aportar la historia, y en particular la historia reciente, a la incorporación del pasado cercano como contenido curricular, el panorama es tan alentador como dificultoso. Para empezar, porque el campo de la historia reciente es aún incipiente y muy magro en sus producciones. Pero, además, porque el resultado de las investigaciones de los historiadores se materializa en productos difícilmente compatibles con las lógicas y las necesidades de la escuela. En este sentido, posiblemente el mayor problema resida en el carácter no narrativo de la historia académica, que se construye más bien, en torno a una compleja red de problemas,

[23] En un atento análisis de las producciones de los alumnos del Polimodal sobre la dictadura —a propósito de un concurso de monografías impulsado por el Ministerio de Educación y Cultura en el marco del 25.º aniversario del golpe de 1976—, pudimos evaluar hasta qué punto los adolescentes tienden a reproducir un conjunto de representaciones extremadamente simplificadas sobre el pasado reciente. Estas se manifiestan en la existencia de abordajes muy simplistas, cuando no maniqueos, generalmente despolitizados, casi siempre anacrónicos y descontextualizados, que demuestran, además, la existencia de prejuicios y de una recepción acrítica sobre los discursos disponibles (véase Levín y otros, 2007).

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 176

de hipótesis, de interrogaciones y de argumentos de muy tediosa y difícil apropiación por fuera de la academia[24].

Sin embargo, aun cuando la historia no pueda (y por otra parte, tampoco debiera) aportar respuestas o discursos acabados sobre el pasado, sí tiene mucho que ofrecer. Posiblemente, el mayor mérito de la Historia como disciplina, y aquello que puede realmente aportar para la enseñanza de la historia —y en particular de la historia reciente— se relaciona con el permanente ejercicio crítico, el propósito de desnaturalizar lo que parece obvio y de poner en perspectiva todo proceso, todo fenómeno y todo acontecimiento. De ahí la naturaleza compleja del conocimiento histórico, que busca integrar múltiples dimensiones de la realidad social y de comprender las diversas razones que nos ayudan a entender los fenómenos históricos y sus causas en sus peculiares contextos.

Finalmente, es de destacar que los valores éticos y políticos que guían el uso de las herramientas que la historia como disciplina puede ofrecer a la incorporación del pasado reciente en la escuela, son, sin lugar a dudas, extradisciplinares. Vale decir que no hay nada intrínseco en la disciplina que garantice que su inclusión como contenido escolar contribuya a la edificación de una sociedad más justa, más tolerante y más igualitaria como así tampoco a la consolidación de mecanismos institucionalizados que contribuyan a dirimir pacíficamente las diferencias[25]. Esos valores y esas pautas solamente pueden estar dados por el resultado de mecanismos consensuales que convaliden la legitimidad de ciertos valores por sobre otros. Por lo tanto, así como la lógica de la memoria ofrece sus trampas y manifiesta sus limitaciones, no alcanza con acudir a la historia sin interrogarla a partir de valores y objetivos éticos y políticos[26].

---

[24] En este sentido, es preciso destacar que, en su mayoría, los libros de divulgación histórica que existen, a pesar del atractivo que poseen de ofrecer relatos acabados sobre el pasado, se apartan de la riqueza crítica que posee la historia. Un buen punto intermedio entre el discurso académico y el discurso de divulgación masiva es el comprendido por las nuevas generaciones de manuales escolares que, poco a poco, han ido incorporando la historia argentina contemporánea y reciente. Sin embargo, estas producciones no escapan, y no pueden hacerlo, a las dificultades propias de la historia reciente, señaladas más arriba.

[25] Es por todos sabido que la historia se ha empleado desde siempre como herramienta para legitimar la más variada gama de regímenes en todo el planeta.

[26] Véase el capítulo 9 «Hacia una didáctica de la formación ética y política», que complementa este enfoque.

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 177

Por lo tanto, resulta clave no solamente el tratamiento del pasado cercano en el aula, sino de todos los otros contenidos del área de Formación Ética y Ciudadana. Porque si nuestra voluntad es contribuir a un *nunca más* al terrorismo de Estado, un *nunca más* a la sociedad expectante y pasiva, un *nunca más* a la falta de compromiso y de solidaridad, un *nunca más* a la injusticia, no es recitando "*el Nunca Más"* que vamos a lograrlo. En suma, no alcanza con repudiar, no es suficiente con conmemorar, no es bastante con repetir fórmulas de conjuro contra un pasado ominoso. El desafío es acompañar a los estudiantes en la construcción de una perspectiva crítica que les permita comprender por qué sucedió lo que pasó, comprender qué rasgos, qué características de la Argentina posibilitaron que ocurriera lo que ocurrió y comprender, asimismo, por qué ese pasado ha sido *recordado* de los modos en que ha sido recordado.

Para finalizar, si volvemos a la frase de Manuel Cruz que citamos al inicio de este artículo, y convenimos en que el propósito de la enseñanza es (o debiera ser) dejar que las nuevas generaciones *sean*, es nuestra obligación ayudarlas a construir las herramientas necesarias para que tal cosa ocurra. Y dentro de esas herramientas, la historia tiene mucho para aportar a la hora de incorporar la memoria como contenido de Formación Ética y Ciudadana en el aula.

Bibliografía

CERRUTI, Gabriela (1991): «Entre el duelo y la fetichización. La historia de la memoria», *Revista Puentes* (La Plata), año 1, núm. 3.

DE AMÉZOLA, Gonzalo (1999): «Problemas y dilemas en la enseñanza de la historia reciente», *Revista Entrepasados*, año IX, núm. 17.

FRANCO, Marina y Florencia LEVÍN (2007): «El pasado cercano en clave historiográfica», en Marina Franco y Florencia Levín (comps.): *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.* Buenos Aires: Paidós.

HUYSSEN, Andreas (2000): «En busca del tiempo futuro», *Revista Puentes,* año 1, núm. 2.

JELIN, Elizabeth (2000): «Memorias en conflicto», *Revista Puentes,* año 1, núm. 1.

— (2002): *Los trabajos de la memoria.* Madrid: Siglo XXI.

CIUDADANIA Cap7 16/7/12 10:09 Page 178

LEVÍN, Florencia (2005): «Arqueología de la memoria. Algunas reflexiones a propósito de *Los vecinos del horror. Los otros testigos*», *Revista Entrepasados*, año XIV, núm. 28.

— y otros (2007): «La última dictadura militar argentina según alumnos del nivel Polimodal. Algunas reflexiones críticas sobre educación, historia y memoria», *Revista Clío* & *Asociados* (en prensa).

PORTELLI, Alessandro (1991): «Lo que hace diferente a la historia oral», en Dora Schwarzstein (comp.): *La historia oral.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

RICOEUR, Paul (2000): *La Memoria, la historia y el olvido.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

SIEDE, Isabelino A. (2007): «Huellas en el cuerpo: compromisos pedagógicos de la memoria», en *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.

VEZZETTI, Hugo (1998): «Activismos de la memoria: el escrache», *Punto de Vista* (Buenos Aires), núm. 62.

— (2002): *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina.* Buenos Aires: Siglo XXI.

— (2004): «Conflictos de la memoria en la Argentina», *Revista Lucha Armada en la Argentina,* año 1, núm. 1.

YERUSHALMI, Yosef (1989): «Reflexiones sobre el olvido», en AA. VV.: *Usos del Olvido.* Buenos Aires: Nueva Visión.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 179

8. La educación ciudadana en el vendaval político argentino

Roberto Bottarini

> No hay ningún pueblo en el que no exista cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños indistintamente, a cualquier categoría social que pertenezcan.
>
> Émile Durkheim, *Educación y sociología.*

Introducción

Uno de los fines adjudicados a la educación es la formación ciudadana. Esto es, propiciar en los estudiantes la adquisición y el desarrollo de las capacidades que les permitan, luego, participar en forma consciente en la vida política y social, ejercer sus derechos políticos y cumplir con sus obligaciones. Instrumentalmente, significa dotarlos de las herramientas críticas que faciliten su integración plena en el campo de la igualdad que el sistema jurídico-político reconoce a los individuos. Esta función de la educación no es exclusiva, sino que coexiste con otras, y comparte con ellas los tiempos y los espacios curriculares de la vida escolar de los estudiantes[1].

En los discursos de políticos y funcionarios, de pedagogos, directivos y docentes, y en el sentido común de muchos ciudadanos, se refleja la preocupación cuando se evalúa el nivel de concreción de esta finalidad: muchos de los males políticos presentes son adjudicados al bajo nivel de formación política de la ciudadanía en general. Y, con razón o no, se responsabiliza a la actualidad educacional por el déficit; y se tienden a idealizar, en muchos casos, situaciones pasadas. En un enfoque histórico, esto lleva a preguntarnos acerca de las características de la formación ciudadana y, también, cuáles son

[1] Véase, en este sentido, el capítulo 9 «Hacia una didáctica de la formación ética y política».

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 180

los objetivos o las finalidades que se han perseguido en distintos momentos y contextos y cuáles fueron sus límites. Porque si el balance no es positivo o presenta claroscuros, debemos cuestionarnos si repetir las fórmulas educativas del pasado sin una visión crítica o si reiterar las prácticas sedimentadas en el tiempo, nos conducirá a resultados diferentes[2].

¿Fue igual en todas las coyunturas? ¿Qué es lo que cambia? ¿Cambia realmente? Lo que nos preocupa no tiene que ver con disculpar la actualidad, sino con aportar elementos de análisis para pensar tanto las continuidades como las rupturas, las teorías y las prácticas. Pretendemos realizar un aporte a fin de desnaturalizar e historizar las propuestas y prácticas político-educativas que abonan al proceso de construcción de ciudadanía. Para hacerlo, tomaremos diferentes momentos históricos de la educación media y analizaremos las propuestas y los objetivos definidos para la formación ciudadana en relación con algunos rasgos de la cultura política de la época. Además, rastrearemos las características ciudadanas que se pretenden inculcar en cada momento y los contenidos que conforman su proceso educacional[3].

La formación ciudadana entre la civilización y la barbarie (1863)

En la fundación del sistema educativo argentino, el apotegma sarmientino *civilización* o *barbarie* sintetiza brutalmente el pensamiento social, político y pedagógico de la generación de 1837 a la que pertenecieron hombres muy influyentes por sus ideas y sus prácticas políticas, como Sarmiento, Mitre, Alberdi y Echeverría. A pesar de las diferencias entre ellos y de las contradicciones o los cambios individuales en este pensamiento, resulta claro quiénes son los *civilizados* y quiénes, los *bárbaros*[4]. Blancos pobres, negros, mulatos y mestizos, gauchos y caudillos, criollos

[2] Para un estudio de las prácticas educativas relacionadas con la formación ciudadana, véase Dussel, 1996.

[3] Nuestro objeto está delimitado por las intenciones gubernamentales respecto de la formación ciudadana. Para ello, nos limitaremos a analizar algunos documentos oficiales que nos permiten caracterizar la propuesta. Por razones de espacio, no podremos incluir en el análisis los manuales de estudio correspondientes, aunque los tendremos en cuenta. De igual modo, apenas señalaremos aquellos aspectos de la coyuntura que consideramos imprescindibles para iluminar nuestra interpretación.

[4] Por ejemplo, la polémica entre Alberdi y Sarmiento sobre la relación entre inmigración y educación (ver, entre otros, Puiggrós, 1990: 77 y ss.; Halperín Donghi, 1995; Feinmann, 1982).

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 181

e inmigrantes; todos ellos integran el grupo de los bárbaros si no aceptan los valores y las conductas propios del mundo capitalista en expansión y del Estado nacional en construcción. La función de la educación consistirá en transformar a los *bárbaros*, analfabetos y portadores de disvalores, en *civilizados*, instruidos y educados en los *valores correctos*. Desde el punto de vista político, estas masas bárbaras constituyen un verdadero peligro para el proyecto que esta generación encarna. En palabras de Alberdi:

> El sufragio universal, creado bajo Rivadavia por ley del 14 de agosto de 1821, trajo la intervención de la chusma en el gobierno, y Rosas pudo conservar el poder apoyado en el voto electoral de la chusma, que pertenece por afinidad a todos los despotismos (1998: 108).

Esta cita de 1853 explica la intervención de la *chusma* en las elecciones, y lo hace, naturalmente, en contra de la gente «decente» —verdadera minoría *ilustrada*— y a favor de sus enemigos políticos. El problema de cómo canalizar la participación política de la chusma afín al despotismo existe porque se pretende fundar un orden republicano, y en él, la soberanía política debe residir en el pueblo. La solución está en la llamada *fórmula alberdiana*:

> […] *que procura conciliar los valores igualitarios de una república abierta a todos con los valores jerárquicos de una república restrictiva, circunscripta a unos pocos.* La piedra de toque de esta fórmula tiene sencillo diseño: *funda una capacidad de decisión dominante para el poder político central; otorga el ejercicio del gobierno a una minoría privilegiada; limita la participación política del resto de la población; y asegura a todos los habitantes, sin distinción de nacionalidad, el máximo de garantías en orden a su actividad civil* (Botana, 1986: 46. El destacado es del original).

La fórmula garantiza el ejercicio de los derechos civiles al conjunto de los habitantes (que incluirá una creciente masa de inmigrantes), pero limita el ejercicio de los derechos políticos sólo a los argentinos. En la práctica, los argentinos devendrán una minoría, a favor de la falta de obligatoriedad del voto y del sistema electoral violento y fraudulento impuesto por las elites. Para Botana, esta minoría será dirigida por un

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 182

selecto grupo de *notables*, elites provinciales que se asociarán en un proyecto político nacional para conformar una oligarquía que, bajo la hegemonía ejercida por el Presidente de la Nación, controlará la sucesión política y los mecanismos electorales. Una de las características de la notabilidad será, precisamente, la educación.

¿Cómo formar al ciudadano en un régimen político oligárquico, que pretende parecer una república, pero que funciona como una monarquía? ¿Cuál será su rol político? ¿Cuáles serán sus características? En 1863, el incipiente Estado Nacional inició la organización de un sistema nacional de educación secundaria con la fundación del Colegio Nacional de Buenos Aires. Letras y Humanidades, Ciencias Morales y Ciencias Exactas fueron las especialidades que podían cursarse, aunque la base del currículum tenía un fuerte sesgo enciclopédico y humanista[5]. El presupuesto era nacional; y la organización y los planes de estudio, copiados sobre la matriz del original porteño. Los objetivos propuestos con su creación son variados y responden a los imperativos políticos y pedagógicos del momento, según los interpreta el grupo gobernante.

> Si dada nuestra desproporción alarmante entre el saber y la ignorancia —aseveraba Mitre— no echásemos anualmente a la circulación en cada Provincia, una cantidad de *hombres completamente educados para la vida pública*, el nivel intelectual descendería rápidamente, y no *tendríamos ciudadanos aptos para gobernar, legislar, juzgar ni enseñar,* y hasta la aspiración hacia lo mejor se perdería porque *desaparecerían de las cabezas de las columnas populares esos directores inteligentes, que con mayor caudal de luces las guían en su camino y procuran mejorar su suerte* animados por la pasión consciente del bien (Mantovani, 1950: 216. El destacado es nuestro)[6].

El Estado Nacional en formación requiere personal idóneo para organizar las actividades y funciones que comienza a desplegar y a estructurar. La escuela secundaria debe proporcionar los cuadros para los distintos

[5] Para un análisis histórico pedagógico de la definición del *currículum* en el origen de la educación secundaria, véase Dussel, 1997.

[6] La cita se refiere a un discurso pronunciado por Mitre en 1870, desde su banca de Senador Nacional.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 183

ramos de la administración pública, que requieren tanto competencias técnicas como políticas para asegurar el buen desarrollo de sus funciones. Además de formar una elite dirigente en cada provincia que conduzca por el *buen camino* al pueblo, la escuela secundaria debe, también, lograr la adhesión ideológica a los principios y a las políticas que organizan este Estado[7]. Eduardo Costa, Ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, decía en su *Memoria*, de 1867:

> Esperando siempre tiempos más prósperos y serenos, el Gobierno ha demorado la instalación de los Colegios para el que fue autorizado. ¡Triste condición la nuestra! No nos faltan nunca elementos para adquirir los medios de destruirnos, y las arcas del Estado están vacías, cuando se trata de curar el mal en su misma raíz. *¿Para vencer la montonera de La Rioja, será acaso más eficaz, la pólvora que la escuela?* Tiempo es ya que nos persuadamos de que no deben faltar jamás los medios, para aquello que no puede dejar de hacerse, sin comprometer el porvenir y nuestra propia existencia (Mantovani, 1950: 237-8. El destacado es nuestro).

El Ministro de Mitre tiene la lucidez de advertir que la escuela puede obtener logros mucho más duraderos que el fusil. Con la acción represiva, se obtiene el sometimiento de los rebeldes que no aceptan de un modo pasivo un orden que los relega social, económica y políticamente a una condición de inferioridad y marginación. En cambio, con la escuela, se puede lograr la pacificación, que surge de la adhesión convencida a un conjunto de valores que ella inculca. Y, cuestión no menos importante, se forma a la elite local que deberá conducir por el buen camino de la obediencia, a la *chusma* insurgente.

Los fines políticos de la educación resultan más que evidentes en boca de sus constructores. En síntesis:

> […] el sistema educativo argentino tuvo en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares bajo el colectivo *ciudadanos* y funcionar como instancias de legitimación y formación política de las elites gobernantes (Pineau, 1997: 18).

[7] Para el proceso de construcción del Estado Nacional, véase Oszlak, 1982.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 184

¿De qué manera se traducen los fines políticos en el interior del colegio secundario? La formación se asentaba, al igual que en la escuela primaria, en el *currículum ciudadano* debidamente adaptado al nivel, a la edad de los alumnos y a los objetivos institucionales [8].

El currículum sufre constantes modificaciones, pero se estructura en torno al estudio de las lenguas extranjeras, el castellano, la Historia y la Geografía. En los inicios, la formación moral era parte de los contenidos de Filosofía en quinto año. Según Inés Dussel (1997), las lenguas extranjeras modernas tenían más peso que el latín y el castellano juntos; y esta autora lo explica por los fines utilitarios ligados a las vinculaciones externas de la economía agraria. Aunque la lengua nacional sumada a literatura nunca logró tener más cantidad de cursos que las lenguas extranjeras a lo largo del período que Dussel estudia (1863-1920), la enseñanza de la literatura tenía mucha importancia en la formación de una conciencia nacional. Calixto Oyuela, autor de textos y destacado profesor de la época que dictaba Literatura en el Colegio Nacional de Buenos Aires, sostenía que la enseñanza de esta disciplina debía cumplir con funciones sociales «de moralización, formación de identidades nacionales (en este caso, sobre todo de tinte hispanista e iberoamericano, más que "argentina") y formación de perfiles culturales "civilizados"» (Dussel, 1997: 43).

Se buscaba consensuar la organización de un Estado y un orden conservador estructurado sobre valores políticos liberales y sentimientos de superioridad —aristocráticos— frente a las masas «incultas» y bárbaras a las que era necesario civilizar.

La formación específica para el ejercicio de las responsabilidades cívicas se reservaba a la Instrucción Cívica, que se dictaba en dos horas semanales durante el último año [9]. Aunque variaba según diferentes planes, su objeto general era conocer la Constitución Nacional y hacer estudios comparativos, adquirir nociones de moral cívica aplicadas a los problemas de la vida práctica y reconocer los deberes del ciudadano (García Maese de Magallán y Ramírez de Quattrocchio, 1979: 203-4). Es que, como propiciaba Joaquín V. González en su propuesta de reforma educativa de 1905, la Instrucción Cívica, junto con la Filosofía y la Historia, debían colaborar en la construcción de una única moral que:

---

[8] Para la definición del *currículum ciudadano* en el Congreso Pedagógico de 1882, véase Bottarini (2002: 77-105).

[9] Esta asignatura escolar aparece en 1874; Historia argentina, en 1870; Moral, en 1879; Moral cívica y política (dentro de Filosofía), en 1905 (Dussel, óp. cit.: 32).

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 185

> […] desde el punto de vista de los fines políticos de la enseñanza oficial […] suprima la horrenda distinción entre la moral privada y la pública; que engendra las más temibles perturbaciones de orden social (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública: *Planes y programas de los estudios secundarios y normales*, 1905, citado por Dussel, óp. cit.: 41).

Al lúcido Ministro de Roca y Quintana, al igual que a la elite, le preocupaba la pérdida de control sobre la creciente población extranjera que, en muchos casos, organizaba sus propias instituciones educativas y culturales (Bertoni, 2001). Hacia el centenario, se exacerba la producción de sentimientos nacionalistas, y la educación toma un sesgo claramente *patriótico*, y se produce el cierre del dispositivo pedagógico a través de medidas estatales tendientes a asegurar la nacionalización de los habitantes, a reprimir a los considerados indeseables y peligrosos[10].

En este momento fundacional del nivel secundario, los ciudadanos son así formados más en sus deberes y obligaciones, que en sus derechos; más en la obediencia y sujeción a las autoridades (constituidas por medio del fraude), que en la participación activa; más en la aceptación pasiva de un orden social y político injusto, pero reputado de patriótico, que en la crítica y en la transformación. La participación política es sólo electoral en el mejor de los casos, aunque la falta de obligatoriedad y las formas violentas y facciosas del ejercicio electoral fraudulento promueven la apatía y la indiferencia mayoritaria. El régimen busca una consolidación institucional legítima por esta vía, pero controlada en cuanto a sus resultados.

Por supuesto, esto no impide las rebeldías, las luchas, los intentos revolucionarios contra el régimen, «falaz y descreído», al decir de Hipólito Yrigoyen. En la educación, las resistencias a la imposición adoctrinadora sucederán tanto en el interior como en el exterior del sistema (Puiggrós, 1990).

---

[10] La Ley de Servicio Militar Obligatorio, en 1901; la Ley de Residencia (N.º 4144), en 1902, que permite expulsar a todo extranjero que estuviera condenado o fuera perseguido por tribunales extranjeros por crímenes o delitos comunes, así como «a todo extranjero cuya conducta comprometa la seguridad nacional o perturbe el orden público» (art. 2). Esta ley fue ampliada, en 1910, con la Ley de Defensa Social, que reprime los atentados terroristas, la propaganda, las reuniones y las organizaciones anarquistas.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 186

Cultura ciudadana en la «Nueva Argentina» (1953)

Los cambios sociales de los años treinta encuentran su expresión en una nueva alianza política en torno a un proyecto industrialista nacional ligado al mercado interno, que intentará un manejo autónomo de los factores económicos nacionales y una mayor equidad en la distribución social de la riqueza. El proyecto recibe apoyos de sectores diversos —las fracciones de la incipiente burguesía industrialista de capital nacional, los sectores militares interesados en una industria pesada que abastezca a una defensa nacional autárquica, los sectores eclesiásticos católicos y algunas fracciones políticas— y se sostiene, básicamente, sobre el protagonismo sindical y la movilización obrera y popular. Esta heterogénea alianza llevará a Perón a la presidencia de la Nación en 1946, modificará la relación de fuerzas políticas y sociales anteriores a esa fecha y buscará legitimar a los nuevos sujetos políticos que irrumpirán en la tradicional sociedad argentina: los trabajadores (Slodky, 1988; Torre, 1986 y 1989; Jorge, 1973). Para este sector, el avance en sus condiciones materiales y simbólicas de vida se corona con el pleno acceso a la ciudadanía política (James, 1990).

Para materializar su estrategia de modernización sociopolítica y organización de consenso, el peronismo construirá un nuevo discurso político que interpele a los trabajadores, los constituirá en sujetos políticos modernos, protagonistas y pilares de un nuevo tipo de Estado Nacional. En esta estrategia discursiva, pensará al sistema educativo como una herramienta del Estado para formar el alma, el cuerpo y la mente de los nuevos argentinos, que los transforme en sujetos técnica y políticamente aptos para construir la «Nueva Argentina».

A continuación, centraremos el análisis de la formación ciudadana en la segunda presidencia de Perón, con los lineamientos educativos establecidos por el Segundo Plan Quinquenal (1953-1957). A partir de allí, se creó la asignatura Cultura Ciudadana, objeto de nuestro estudio y paradigma de la educación ciudadana de ese momento. Sin embargo, es necesario advertir que las reformas en el sistema educativo comenzaron en 1947, a partir del Decreto N.º 26.944 del 4 de septiembre, sobre los fines de la educación. Entre los objetivos de este decreto, figura una reforma integral del sistema educativo, para responder a las demandas de los distintos sectores. Además, propone modificar el acceso al sistema medio, que continúa teniendo características minoritarias

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 187

y elitistas[11], vincular la educación con el trabajo, establecer un circuito educativo laboral y, también, romper con el positivismo normalista y el nacionalismo católico. El decreto nos ofrece material suficiente para analizar los objetivos educacionales fijados por el Gobierno. Veamos algunas de sus partes:

> Art. 1.º La enseñanza pública nacional se propondrá formar al hombre argentino con plena conciencia de su linaje, auténtica visión de los grandes destinos de la nacionalidad y ferviente voluntad histórica para servir a su patria y a la humanidad […]
> Art. 2.º La continuidad y unidad de la enseñanza quedarán aseguradas por un reajuste general de planes y programas que establecerá: […]
> b) Implantación de planes, programas y actividades educativas que tengan como principio básico organizador las materias esencialmente formadoras de la conciencia histórica nacional, nuestra historia y nuestro idioma (Decreto N.º 26944/47, citado por Somoza Rodríguez, 2006: 133 y ss.).

La voluntad de formar al *hombre argentino* surge en oposición a la educación anterior considerada, por lo menos, insuficiente e inadecuada para sus objetivos políticos, especialmente en el nivel medio. Como en otros planos de la vida pública y privada, el peronismo se piensa a sí mismo como el momento fundacional de una nueva realidad social y política, plasmada en el eslogan la «Nueva Argentina». Este *hombre argentino* debe ser consciente de su origen (linaje) y de su «destino histórico de grandeza nacional», al que no considera incompatible con los destinos de la humanidad. Para lograrlo, su «alma» debe modelarse proporcionando una formación patriótica que, en todo caso, presenta una vibración social y política diferente. Esta formación se organizará en torno a las asignaturas incluidas en el currículum ciudadano, con el objetivo de fortalecer la identidad nacional a partir del conocimiento de la lengua y de la historia nacional[12].

---

[11] De 773.117 ingresantes a 1.º grado en 1937, sólo 107.565 llegaron a 6.º en 1943, lo que implica una deserción del 86% (Puiggrós, 1996: 101). En 1943, sobre un total de 1.871.973 personas del grupo de edad comprendido entre 14-21 años, sólo estaban matriculadas en la secundaria 120.492, es decir, un 6,43% (Somoza Rodríguez, 2006: 110).

[12] Para el Ciclo Básico, Geografía es incluida en el área de Formación Científica; Historia y Cultura Ciudadana, en Formación histórico-social y de la conciencia nacional; Religión o Moral, en Formación Religiosa. Las áreas se completan con Formación lingüístico-literaria y Formación estética y práctica (MEN, 1953: 8).

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 188

> Art. 3.º La enseñanza pública argentina será gratuita y democrática, e informada en un profundo sentido de justicia social. El Estado la promoverá, fomentará y difundirá creando y sosteniendo las escuelas e institutos en que se imparta, proporcionando los elementos didácticos pertinentes y otorgando compensaciones económicas a los necesitados (ibídem).

El decreto innova abiertamente al incorporar la educación preescolar y establecer la educación gratuita —ya que, hasta ese momento, el acceso al colegio secundario y a la universidad era arancelado—, y al ligar su condición democrática a la justicia social, que el Estado garantizará con recursos y becas, además de crear las instituciones necesarias para tal fin[13].

> Art. 4.º La enseñanza pública nacional comprende desde los grados preescolares hasta los estudios universitarios, y se impartirá de acuerdo con las siguientes normas: […]
> b) La enseñanza media contribuirá a formar la conciencia nacional de los alumnos, despertando y fomentando el amor a la patria y el sentido de la propia responsabilidad. Debe crear en el alma de los adolescentes una clara visión de nuestro papel en el mundo y la convicción de que les corresponde la empresa de lograr para la República una nueva etapa de señorío espiritual y material (ibídem).

El inciso *b* incorpora una convocatoria al protagonismo político de los jóvenes para obtener logros tanto espirituales como materiales. Es sabido que hay distancias considerables entre la retórica de las normas legales, las intenciones subyacentes y los efectos reales pero, en nuestra opinión, también encontramos una clave para el período, en la necesidad de formar los cuadros intermedios y superiores que necesitan la industria y el Estado.

En este modelo, el Estado resignifica sus funciones intervencionistas, de control y de regulación económica y tiende a favorecer los capitales de

[13] La Constitución de 1949 establece la gratuidad de todos los niveles, menos del secundario. Posteriormente, en 1952, también la escuela media será de acceso gratuito. Para un análisis de esta asincronía en la decisión de gratuidad educativa, véase Puiggrós (1996: 104).

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 189

origen nacional, a expandir el mercado interno y la capacidad de consumo de la sociedad. Además, potencia sus actividades empresariales al estatizar empresas de servicios públicos y al organizar emprendimientos económicos no realizados hasta entonces. Aunque el intervencionismo anticíclico no es nuevo en la Argentina desde la crisis de 1930, sí lo son sus beneficiarios ya que, con la intervención social, el Estado peronista promueve la inclusión de los sectores sociales anteriormente excluidos de las políticas públicas. Se trata de un Estado que choca y rebasa los límites tradicionales del liberalismo clásico y del primer exponente de una concepción social y bienestarista en nuestro país[14], y, por ende, sufrirá las críticas y los embates de los sectores de la elite perjudicados por la pérdida de privilegios y del acceso al poder político. Por otra parte, la democratización de la cultura y el acceso a ella de los sectores obreros y populares restringirá la capacidad de penetración de la cultura en las clases medias, beneficiadas económicamente por sus políticas, pero que sienten una amenaza por la pérdida de sus privilegios y de sus espacios sociales tradicionales y por el cuestionamiento de los valores liberales[15]. Por eso, el Estado necesitará producir los cuadros administrativos, técnicos y políticos que esta ampliación de las funciones estatales y la nueva orientación político-social requieren[16].

Con el Primer Plan Quinquenal, estos objetivos se plantean en la conocida Reforma Arizaga[17].

En los considerandos del decreto, se afirma:

> […] que sin unidad de concepción es imposible la unidad de acción en que debe resolverse todo intento educativo científica y patrióticamente orientado […]
> Que no obstante reconocer el Poder Ejecutivo los serios títulos de las Ciencias de la Educación para erigirse como disciplina

[14] Véase Slodky, 1988; Torre, 1986 y 1989; Jorge, 1973.

[15] Véase Torre y Pastoriza, 2002.

[16] Como ejemplos, véase la discusión en torno a la necesidad de formar un nuevo tipo de ingeniero en Dussel y Pineau (1995) y a la de formar diplomáticos obreros en Bottarini (1997).

[17] Según Puiggrós, la reforma fracasa por una doble resistencia: por un lado, la del sistema educativo, que se resiste a modificar sus pautas tradicionales, especialmente el bachillerato humanista, y por el otro, la resistencia de la derecha reaccionaria al interior del peronismo (1996: 105). El límite a este «sentido subversivo respecto del discurso pedagógico tradicional, aunque con una cierta tendencia a marginalizarse dentro del sistema» aparece en los artículos dedicados a la educación en la Constitución reformada en 1949, a la que los autores consideran un retroceso respecto de la reforma Arizaga (Puiggrós y Bernetti, 1993: 249). Para detalles de la reforma, Puiggrós y Bernetti, 1993: 235-243.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 190

> autónoma y la dificultad de conciliar las exigencias del ideal pedagógico con las del ideal político, es indiscutible, desde el punto de vista de los intereses de la hora actual, que la enseñanza debe contribuir a forjar y a consolidar la unidad del pueblo en lo moral, lo económico, lo político y lo cultural (Decreto N.º 26944/47, citado por Somoza Rodríguez, 2006: 132-3).

La formación se completaba con los cursos de Religión y Moral, con lo que el peronismo legalizaba por una ley de 1947 el decreto de la dictadura militar de 1943, que reintroducía obligatoriamente estos contenidos[18].

La intención de subordinar lo pedagógico a los objetivos políticos del Estado es muy transparente. En muchas ocasiones, Perón insiste en la necesidad de lograr la unidad de concepción como un requisito para la unidad de acción, y observamos que el espacio específicamente pedagógico no será ajeno a este concepto, propio de la conducción política. Esto llevará a interpretar el sistema educativo del peronismo exclusivamente como una *agencia de adoctrinamiento*[19].

Lo mencionado anteriormente no debería suponer el desprecio del Gobierno hacia la pedagogía ya que, en ocasión de explicar la necesidad de introducir el trabajo en las actividades formativas escolares, la pedagogía escolanovista aportará sus argumentos para sostener las pretensiones gubernamentales. Al contrario, encontramos en el peronismo una valoración altamente positiva de lo pedagógico en función de lo político y su necesidad de profundizar algunos aspectos escolares masivos para garantizar un proyecto político. Según los opositores, era un uso impropio del aparato escolar en pos de garantizar un proyecto político partidario; para nosotros, el «currículum peronista» es el menos oculto de los *currículos ocultos*[20].

De acuerdo con los contenidos educativos establecidos por el Segundo Plan Quinquenal, a partir de 1953, se crea una nueva asignatura para los tres primeros años de la escuela media: Cultura Ciudadana, que es el paradigma

---

[18] En relación con la educación religiosa, véase Pitelli y Somoza Rodríguez, 1997.

[19] Para una revisión historiográfica sobre las diferentes interpretaciones acerca de los objetivos y fines de la educación durante el primer peronismo, véase el trabajo de Somoza Rodríguez (2006: 21-73). Incluye un análisis del concepto de *adoctrinamiento* y su uso historiográfico.

[20] Véase Cucuzza, 1996.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 191

de la educación ciudadana del período. La denominación de la nueva asignatura nos propone algunas pistas para indagar. Por un lado, parece referirse a fuentes de elaboración conceptual diferentes de las de Instrucción Cívica, la cual se limita al conocimiento de ciertas características del sistema constitucional que deben conformar el ejercicio de ciertos derechos y deberes cívicos. La cultura aparece como el producto de una elaboración social, referida a los valores que reconocen y comparten los integrantes de una sociedad, a sus prácticas y actitudes. El término *ciudadana* —en tanto está relacionado con *cultura* y, también, con *política*— supera el concepto liberal clásico del sólo ejercicio del sufragio y de la preceptiva constitucional. De esta manera, complejiza la trama conceptual de la que forma parte. *Cultura Ciudadana* remite, entonces, a un conjunto de saberes y de valores que un ciudadano debe conocer para desenvolverse conscientemente en la sociedad y para ejercitar en forma plena el conjunto de sus derechos. No se trata sólo de conocer las capacidades que el Estado reconoce a los individuos y a los grupos sociales sino, también, de la evolución histórica y las determinantes que configuran la trama de su posibilidad. Cultura Ciudadana consiste en instruir y en capacitar para crear una «conciencia nacional» y poder diferenciar entre modelos sociales diferentes (el capitalismo, el comunismo, el justicialismo) y, obviamente, sostener el «adecuado». Incluye los contenidos constitucionales propios de la Instrucción Cívica, pero los desborda social y políticamente. Encontramos aquí resonancias de lo planteado por Marshall respecto de la condición ciudadana como un estatus de inclusión en la igualdad[21]. Igualdad que, delimitada históricamente a mediados del siglo XX —en plena construcción de los modelos de Estado de Bienestar—, se define por el ejercicio de los derechos sociales, civiles y políticos (Marshall y Bottomore, 1998)[22]. Como en otros ámbitos de la vida social, el peronismo desborda la concepción liberal clásica y pretende construir una ciudadanía moderna, que interpele a los individuos en tanto

[21] En 1950, el sociólogo inglés Marshall define la *ciudadanía* como «... aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica. Aunque no existe un principio universal que determine cuáles son los derechos y obligaciones, las sociedades donde la ciudadanía es una institución en desarrollo crean la imagen de una ciudadanía ideal que sirve para calcular el éxito y es objeto de las aspiraciones. Las conquistas que se producen en la dirección así trazada proporcionan una medida más acabada de la igualdad, un enriquecimiento del contenido de ese estatus y un aumento del número de los que disfrutan de él» (1998: 37).

[22] De esta manera, interpretamos la ciudadanía moderna como un todo complejo, construido históricamente por la acción de un conjunto de actores, individuales y sociales, materializada en diferentes instituciones y prácticas e integrada por dimensiones diferentes, de las cuales la política es sólo una, y que incluyen el ejercicio de la libertad y el disfrute de la igualdad.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 192

sujetos de derechos y como integrantes de colectivos que permiten su ejercicio. El apoyo electoral mayoritario a su política, le permite creerse en posesión de la legitimidad suficiente como para imponer su concepción e identidad política a la totalidad de la sociedad, aun a los no peronistas. Y, además, le posibilita considerar ilegítima cualquier alternativa o resistencia.

Los cursos de Cultura Ciudadana se organizan del siguiente modo: I. La sociedad argentina; II. La economía argentina; III. La política argentina. Cada uno de ellos corresponde a uno de los tres años del Ciclo Básico Común, excepto en la modalidad comercial, que trata los mismos contenidos en los primeros dos años. Los programas presentan una estructura común, dividida en dos partes: una general (parte A), que consiste en el desarrollo histórico del tema, y otra específica (parte B), que se refiere a las realizaciones del justicialismo e incluye una nota sobre el Segundo Plan Quinquenal[23].

Los programas están acompañados por instrucciones dirigidas a los profesores —de algo más de una carilla de extensión—, las que comienzan con una cita fragmentaria de un discurso de Perón de 1951, y en las que se incluyen conceptos no muy diferentes de los vertidos en el decreto N.º 26944. En estas instrucciones, se dan algunas recomendaciones didácticas, como la lectura de fragmentos de textos de autores contemporáneos a los hechos históricos estudiados para la parte A o el análisis de los discursos de Perón para la B. En caso de que algún docente no haya comprendido los objetivos políticos asignados por el Gobierno, las instrucciones claramente explican que la parte A de cada año puede ser abreviada según necesidades, pero que «[…] lo importante en estos programas es la parte que en cada uno de ellos se dedica a la época presente, la que por tal razón, debe ser considerada íntegramente» (MEN, 1953: 108-109).

¿Cuál es el análisis de contenido que podemos realizar de estos programas?[24] En primer lugar, están bien coordinados entre sí, de manera que el

[23] Véase en el Anexo documental al final del capítulo el fragmento «Cultura ciudadana (1953)».

[24] Es sabido que el currículum oficial, prescripto por un programa, no es el único componente del currículum real. Este surge de las diferentes mediaciones que se establecen con otros elementos o factores, como la bibliografía para utilizar, la formación del docente, las características de la institución y de los alumnos, el contexto, etc. Aunque por razones de espacio no podemos dar cuenta de ello, nuestro análisis de los manuales escolares correspondientes a Cultura Ciudadana está presente en los comentarios que acompañan a los programas.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 193

estudiante recibe un claro panorama del desenvolvimiento histórico de la sociedad, de la economía y de la evolución política, utilizando una variedad de fuentes primarias. El desarrollo, aunque secuenciado cronológicamente y finalista, no elude la presentación de problemas. Además, en varios casos, se presentan polémicas historiográficas. Según el tema, aparecen sujetos sociales como protagonistas de los acontecimientos, lo que guarda coherencia con una notoria ausencia: la falta casi total de los héroes, de los grandes personajes. Todos los programas terminan la primera parte (A) con una unidad sobre el tiempo presente, y luego la parte B se dedica a las realizaciones del Gobierno peronista. No importa la cantidad de bolillas dedicada a una parte o a la otra, lo central está en la prioridad política otorgada a la inculcación de la doctrina justicialista, y a que muchos de los temas desarrollados lo son en función de las comparaciones con el tiempo presente.

Los conceptos de *nación* y de *patria* están presentes en la cultura que se quiere impartir. Sabemos que este contenido es previo al peronismo. Incluso que, a partir de la primera década del siglo XX, se vuelca a contenidos chauvinistas y patrioteros, destinados a la defensa de los privilegios sociales y económicos de la elite, so pretexto del «peligro» anarquista. Consideramos que, en Cultura Ciudadana, los contenidos deben ser leídos en otro registro, atendiendo a que, en los programas, aparecen denunciadas como socialmente injustas las «ideas extremas», tanto comunistas como capitalistas, que se contraponen a la tercera posición de Perón. Por esto, entendemos que la defensa de la patria y de la nación, implícita y explícitamente, se liga a una sociedad y a un Estado que se reputa de justo socialmente y equidistante de otros sistemas antagónicos entre sí y con el justicialismo. Además, el propio Perón define la *patria* y la *nación* de un modo diferente:

> […] porque la Patria no es, no puede ser solamente sus fronteras y sus símbolos que son elementos inertes. La patria vive y se hace permanente y eterna en sus hijos…
> Lo único eterno de las naciones son los pueblos. No sus símbolos, ni siquiera sus fronteras. Por eso, insisto tanto en crear un alma en nuestro pueblo para darle la unidad nacional que necesita para vencer sobre todas las vicisitudes de la historia […] (Perón, discurso del 20 de abril de 1953, en Cucuzza, 1995, citado por Somoza Rodríguez, 2006: 339).

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 194

¿Qué características debe tener, entonces, el ciudadano peronista? Debe ser politizado, movilizado y movilizable en apoyo al Gobierno. Debe tener clara conciencia de sus derechos y de su evolución histórica. Debe poder ubicarse como sujeto político en cada uno de los períodos de la historia, para identificarse con las luchas nacionales y populares. Tiene que comprender que su situación actual plena de realizaciones es obra del Gobierno y de la aplicación de una doctrina. Y que sus enemigos presentes provienen del pasado.

El ejercicio de sus derechos políticos no se limita a votar y/o a ser elegido; se moviliza desde su lugar en la sociedad —gremial y políticamente— en defensa de sus derechos y en ejercicio de un poder político reconocido por el Estado. Sobrepasa de esta manera, los límites del sistema demoliberal, al romper con el individualismo y con el representacionismo clásico, al reunir en una única personalidad política el ejercicio de todos los derechos: los trasciende al ejercerlos a través de los sindicatos y de la Confederación General del Trabajo (CGT), transformada en representación corporativa de los intereses gremiales y políticos de la clase trabajadora. En términos de Marshall, podemos evaluar que se pretende que el ciudadano peronista ejerza integradamente los tres tipos de derechos y, por eso mismo, acceda a la ciudadanía moderna. A la vez, al movilizarse en apoyo del Gobierno y de las políticas estatales, enfrenta una oposición crecientemente activa y disconforme con la orientación estatal. En términos simbólicos, en tanto interlocutor privilegiado del Presidente de la Nación y de los poderes estatales, expande los límites de la igualdad y se constituye como sujeto político. Este es un nuevo sujeto político que se construye sobre el principal apoyo social del Gobierno: la clase trabajadora. De allí, de los trabajadores peronistas, deberán surgir los cuadros políticos que necesita el Estado y los cuadros técnicos que precisa la economía industrial. A partir de estas necesidades políticas, surge otra: la de organizar una pedagogía que le permita construir una nueva ciudadanía, moderna y de masas.

Educación democrática para la semiciudadanía (1956)

Tras el golpe de Estado de 1955, se instala una dictadura cívico militar que gobierna hasta 1958. Su principal propósito es erradicar el peronismo de la sociedad y de las instituciones estatales, a la vez que reorientar el aparato estatal hacia sus propios fines económicos y sociales. Sobre el peronismo,

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 195

considerado esencialmente «antidemocrático», se desata una feroz represión. El encarcelamiento y la tortura, los fusilamientos y las ejecuciones de civiles y militares peronistas se constituyen en herramientas centrales de la dictadura para «democratizar» el país. La prohibición del Partido Peronista, la intervención de la mayoría de los sindicatos y otras medidas represivas son coherentes[25] con el carácter general del gobierno de la «Revolución Libertadora», que pretende revertir la anterior orientación económico-social por otra ligada a los planteos liberales clásicos, favorecer el ingreso de inversiones extranjeras y solicitar la incorporación de la República Argentina en el Fondo Monetario Internacional (FMI)[26].

Como parte de esta política, el Gobierno crea, mediante el Decreto N.º 7625 del 30 de diciembre de 1955, la asignatura Educación Democrática[27]. En los considerandos —de carácter tan político como los fundamentos y las consideraciones analizadas anteriormente en relación con el mitrismo y el peronismo— afirma:

> Que es necesario que las nuevas generaciones que sucesivamente se incorporan a la vida política asienten su contribución sobre ideas claras y definidas acerca de la forma republicana y democrática del Estado, en la cual el poder público no reside en una persona, ni en una clase, ni en un grupo, ni en un partido político, sino en la Nación entera, es decir, en la totalidad de los ciudadanos, todos iguales ante la ley, quienes por su calidad de personas humanas participan en los asuntos de la comunidad y la gobiernan por medio de sus representantes, sometidos constantemente al contralor de la opinión pública libremente manifestada […]

[25] El Decreto 4161/56, que prohibía la utilización de los íconos, símbolos y doctrinas que aludían al gobierno depuesto, o la incorporación como acto escolar del recordatorio de la «gesta» del 16 de septiembre de 1955, son algunas de las medidas represivas y revanchistas que, en el plano simbólico, acompañaban la represión material. Para completar, la creación de la Biblioteca Reservada Peronista cerraba el dispositivo de «secuestro» de la memoria peronista (Cucuzza, óp. cit.).

[26] El frente antiperonista es tan heterogéneo en proyectos económicos y políticos que no puede establecer una clara hegemonía que permita recomponer la gobernabilidad de la sociedad. A este fracaso contribuye, sin duda, la resistencia de las heterogéneas fuerzas peronistas. Esta imposibilidad de formar un gobierno consensuado y estable es conocida como «empate hegemónico», ya que ninguna de las fuerzas intervinientes (antiperonistas o peronistas) puede construir un sistema de alianzas, pero sí puede bloquear los intentos de las demás (véase Cavarozzi, 2002: 11-30).

[27] Véase en el Anexo documental al final del capítulo el fragmento «Decreto N.º 7625. Creación de Educación Democrática».

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 196

> (Decreto N.º 7625, en *Programas de Educación Democrática (PED), para los ciclos de enseñanza Primaria, Secundaria, Normal, Especial, Superior y Técnica*, 1956: 3 y ss.).

Estos fundamentos se basan en considerar que buena parte de los seguidores del «tirano depuesto» estaban engañados en su buena fe, y que el «conocimiento» de la realidad pasada y del tradicional pensamiento político republicano ejercido en la Argentina serán suficientes para reincorporar a las «ovejas descarriadas» en el redil de la correcta democracia.

> Muchos antiperonistas compartieron la noción, un tanto ingenua, de que los peronistas habían sido convertidos a ese credo político mediante una combinación de demagogia, engaño y coerción. En consecuencia, creyeron que la mera denuncia de los «crímenes de la dictadura», acompañada de un proceso de reeducación colectiva, resultaría en una gradual reabsorción de ex peronistas por partidos y sindicatos «democráticos». Esta ilusión no duró mucho […] Sin embargo, en el corto plazo, dicha ilusión tuvo el efecto de permitir a los antiperonistas proclamar que la proscripción del peronismo —una medida que implicaba segregar políticamente entre un tercio y la mitad de la ciudadanía argentina— era en realidad una acción democrática (Cavarozzi, 2002: 12 y 13).

Por nuestra parte, consideramos que la dictadura utiliza las dos herramientas típicas de cualquier Estado, especialmente cuando el grupo dirigente pretende sostenerse en el poder en un contexto de inestabilidad y cuestionamiento a su legalidad y legitimidad. Esto es, la coacción y la dominación[28]. Como bien sabía el ministro de Mitre, Eduardo Costa, la escuela es más eficaz que la pólvora para convencer y lograr adhesiones que sustenten una nueva legitimidad.

Por otra parte, el concepto de *Estado* que propone retorna a los principios clásicos del liberalismo político, en el que el Estado no representa

[28] Estas categorías weberianas remiten al uso de la violencia física, como fundamento último de la existencia de cualquier Estado, y al ejercicio de la dominación, como construcción de creencias en ciertos principios que otorgan legitimidad a un orden político precisamente por ello reputado legítimo (Weber, 1992: 1047-1076).

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 197

clases ni grupos, sino individuos investidos de su condición ciudadana de igualdad ante la ley. Es decir, retorna a un concepto de Estado neutral y abstracto, que flota por encima de las desigualdades y los conflictos de la sociedad, que sólo reconoce a individuos que son representados por un cuerpo de otros individuos que actúan como intermediarios, el estamento político. Este conjunto de individuos supuestamente iguales es asimilado a la categoría de Nación, fundamento último de la legitimidad, en perfecta oposición al concepto de Nación propuesto por el peronismo.

En el artículo 1.º, el decreto establece que la nueva asignatura:

> […] desarrollará sus conceptos alrededor de los principios de nuestra organización institucional, tanto en lo que respecta a su forma representativa, republicana y federal, cuanto a lo que concierne al respeto de los derechos y garantías que se refieren a la dignidad de la persona humana, con el fin de instruir a los estudiantes sobre su tradición histórica, su doctrina y actual validez, y educarlos en el cumplimento de los deberes inherentes a su condición de ciudadanos (ibídem).

Según este artículo, se retorna a la antigua preceptiva de la Instrucción Cívica, de inculcar los principios constitucionales como sustento de la instrucción de un ciudadano absolutamente consciente de sus deberes y obligaciones, más que de sus derechos, adoctrinados en la tradición histórica y actualizados pertinentemente. Esta actualización se construye sobre el liso y llano olvido u omisión de los períodos de la historia nacional en los que, se supone, se fundamenta la tradición y la doctrina liberal de marras.

Establece, además, que una comisión especial deberá proponer los programas de la nueva asignatura y aconsejar sobre la distribución de su enseñanza en los diferentes ciclos[29]. Veremos, más adelante, las propuestas de la Comisión, cuyos programas aprobados lejos están de la neutralidad republicana.

---

[29] En otros artículos, se determina que la nueva asignatura se dictará en las instituciones militares. En cambio, se deja a criterio de las autoridades eclesiásticas considerar su inclusión o no en las escuelas religiosas. Es interesante observar esto en relación con el proceso de privatización de la educación que comienza con la gestión del ministro de Educación de la dictadura, Atilio Dell´Oro Maini, y con las cambiantes posiciones políticas de la Iglesia católica respecto del apoyo al Gobierno peronista. El Estado parece resignar las funciones de supervisión y control sobre estas instituciones educativas, hecho que se expresará posteriormente en el conflicto de la educación «laica o libre».

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 198

A partir de estos actos administrativos y políticos, se instituye la asignatura Educación Democrática, que tiene claros objetivos propagandísticos, a pesar de que eso se objetaba de la política educativa del Gobierno anterior. Al fin y al cabo, el «adoctrinamiento escolar» era uno de los motivos utilizados para denunciar la «dictadura» peronista. Sus fundamentos mantendrán vigencia —inalterados— más allá del régimen dictatorial, a pesar de la sucesión de distintos gobiernos en los siguientes años. Los golpistas se proponen una «regeneración» del sistema político, «corrompido» por la doctrina y por las prácticas políticas y pedagógicas ejercidas por el peronismo. Además, niegan los hábitos políticos que trasciendan el mero ejercicio del sufragio. Aquí y allá, los fundamentos destilan el desprecio por la «chusma» seguidora de Perón. Al pueblo peronista, se lo reduce a la condición de niño, se lo considera necesitado de tutoría porque la demagogia lo avasalla y él es corruptible por las prebendas y por las ventajas materiales, que es el nuevo nombre de los derechos sociales. Al peronismo, se lo considera fácilmente extirpable de la sociedad en la medida en que se informe a los ciudadanos de las lacras del régimen peronista y se lo reeduque democráticamente. El pueblo peronista debe ser guiado en una dirección diferente y con objetivos también distintos. Pero asimismo las fuerzas militares, que han sufrido la acción del virus demagógico, deben ser purgadas. No sucede lo mismo con la Iglesia católica, que mantiene su autonomía. En definitiva, proponen un retorno a los valores idealizados y abstractos de la democracia liberal, frente al concreto totalitarismo peronista.

Como rasgos generales del programa de Educación Democrática, se observa un mayor grado de abstracción en los enunciados que los de Cultura Ciudadana y una mirada más formal y cosmopolita de la democracia, a la que se filia clásicamente[30].

El primer curso se fundamenta en el individuo y en sus obligaciones para consigo mismo y para con los demás, incluida la familia. Esta aparece en la segunda unidad, dedicada a la sociedad, como su núcleo básico hasta el punto de que se considera su relación con el municipio (patria menor). A partir de allí, se eleva hacia la humanidad, pasando por etapas o por estados político-organizativos y culturales, como pueblo, nación, patria y Estado. Además, resalta las virtudes individuales y la libertad como un atributo natural del ser humano. Este programa

[30] Véase en el Anexo documental al final del capítulo el fragmento «Educación democrática (1956)».

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 199

concluye con la dicotomía democracia/antidemocracia, que está elaborada sobre la base de conceptos de la ciencia política clásica.

El segundo curso parte de un análisis de los antecedentes históricos de la democracia y de sus formas actuales, compara las formas republicanas y analiza el federalismo, al que funda en la democracia municipal. Luego, retorna a los temas del primer curso, principalmente, a la antinomia democracia/antidemocracia, e incorpora las virtudes ciudadanas. Los conceptos centrales aparecen en relación con el par democracia/antidemocracia: la forma de vida, los procedimientos democráticos y los peligros que la acechan. Incorpora la relación entre la democracia y los problemas económico-sociales frente a la desigualdad económica. De manera insólita, en la misma unidad, aparecen el sentido civil de la democracia y las Fuerzas Armadas, de las que se menciona su función dentro de la democracia con la intención de legitimar su rol en el sistema. Además, trabaja sobre las que denomina «técnicas antidemocráticas», que se relacionan con la formación de la opinión pública y sus deformaciones, y el rol de los medios de comunicación.

El tercer curso pretende historizar la evolución de la democracia en nuestro país, que tiene sus raíces en el virreinato. De esta manera, resulta una esencia que se desenvuelve atemporalmente, aunque no sin contratiempos. Estos se refieren a la primera y a la segunda tiranía —la de Rosas y la de Perón—, las que son presentadas en dos unidades. En la primera, se tratan las enseñanzas históricas dejadas por la tiranía (negación de la libertad y de la democracia), y se presenta la tiranía en relación con la lucha y con los ideales de la generación de 1837, la batalla de Caseros, la Constitución de 1853 y los grandes demócratas de la organización nacional. Lo importante no es la época de Rosas, sino sus opositores. Luego, se intercalan temas ligados al orden y al funcionamiento del sistema democrático, de dudosa coherencia cronológica o discursiva. Resulta llamativo que la secuencia histórica de la evolución democrática se interrumpa tras los grandes demócratas de la organización nacional. ¿No tiene nada que decir la Comisión redactora sobre la democracia durante el orden conservador, la reforma Sáenz Peña, los Gobiernos radicales, el golpe de 1930 y sobre la década infame? Sin embargo, los conceptos centrales vuelven a ser *democracia/antidemocracia*, esta vez, mediante el análisis de las dos formas específicas de tiranías. En tanto parece existir una secuencia histórica, el momento presente (1956) se estructura en torno al concepto de *patriotismo*, última unidad del pro-

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 200

grama. En apariencia, el patriotismo reemplaza la democracia como contenido de la formación ciudadana. Pero este patriotismo carece de la vibración social con que se tiñe durante el peronismo. Veamos cómo aparece en un texto de la época:

> El amor a la patria, al ser la acentuación de la conciencia de pertenecer a una nación, es el ancla que estabiliza a la población del Estado en su territorio y el factor de unidad política que congrega a todos los ciudadanos en torno de su Constitución, su bandera, sus héroes tradicionales, y les hace asimilar sus costumbres políticas, jurídicas y religiosas (*Educación Democrática*, Delfino y otros, 1959: 341).

En esta idea, vemos reaparecer la pretendida neutralidad de la organización republicana, con sus ciudadanos libres e iguales en derechos y obligaciones, con su sistema de representación indirecta recompuesto poco después al derogarse la Constitución Nacional aprobada en 1949 y restituida la de 1853 con sus reformas históricas y la de 1957. Esta dictadura pretende borrar de la experiencia social la década peronista y retornar a los principios de organización y a los valores que sustentaban la legitimidad estatal anterior a 1943. El par conceptual democracia/antidemocracia estructura la organización de las intenciones políticas en los tres programas, pero es llamativo que la comisión redactora no pueda presentar ningún período de la historia contemporánea como ejemplo democrático. Sin embargo, puede hacer recomendaciones —acorde con los tiempos— acerca de las condiciones que deben poseer los profesores de las asignaturas creadas:

> […] que exige no sólo el conocimiento teórico de la materia, accesible a cualquier profesor, sino la vigencia en su espíritu de profundas y probadas convicciones democráticas incompatibles con el anterior desempeño de cátedras sobre Doctrina Nacional y Cultura Ciudadana. Sólo quienes alienten el fervor de la libertad y la justicia, como expresiones de auténtica democracia, podrán conferir a su enseñanza el sentido vital y comunicativo, necesario para darle eficacia y prestigio, a fin de que no se malogre el alto principio cívico que motivó la implantación de la asignatura (PED, 1956: 26).

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 201

Es que no alcanza con modificar los programas de estudio sino que, también, deben ser purgados los individuos que puedan ser sospechosos de adhesión al «régimen depuesto». Y todo docente que haya dictado estas cátedras, lo es.

¿Qué características debe tener el ciudadano de la semidemocracia? Estas deben ser acordes con los objetivos propuestos por la dictadura. Por eso, el ciudadano debe ser, principalmente, antiperonista. Está claro que Educación Democrática es una herramienta del régimen para desperonizar la sociedad. Se inculcan las virtudes y los valores del pensamiento liberal, que permiten construir una ciudadanía informada de las características del sistema de gobierno establecido por la Constitución Nacional de 1853 y por sus reformas, más los agregados del artículo 14 bis incorporado en 1957, que pretende resolver así la anulación de los derechos sociales establecidos en 1949. No hay duda de que el eje de la formación pasa por los derechos más fuertemente vinculados con la vida política, que están limitados al ejercicio del voto. Se trata de un ciudadano preparado para desenvolverse en el consentimiento de una democracia restringida, considerada legítima porque, de lo contrario, las prácticas totalitarias pueden retornar. Este ciudadano es formado en los valores del laicismo, al eliminarse la educación religiosa y al retornar a la tradición establecida desde la Ley 1420[31]. Según nuestra opinión, se propone una ciudadanía desinformada de la totalidad del pasado político, comprometida con los valores democráticos atemporalmente definidos y enraizados en el liberalismo clásico, que no dan cuenta de la totalidad de la realidad política, con deberes antes que con derechos, desmovilizada e individualista. Es decir, el liberalismo para todos se traduce en exclusión social y económica, proscripción política para la clase trabajadora y los sectores populares, represión para los díscolos. Todo esto, además, organizado a través de la búsqueda del control de la producción simbólica por parte del aparato estatal y ascendiendo varias vueltas en la espiral de la violencia coactiva.

[31] Sin embargo, es interesante considerar las fuertes críticas de la Liga Argentina de Cultura Laica a varios autores de manuales escolares, a quienes acusa de presentar una orientación pro falangista y corporativista y, además, de ser clericalistas, antiliberales y antidemocráticos, incluso se los acusa de violar abiertamente la norma legal de creación de Educación Democrática (Liga Argentina de Cultura Laica, 1963).

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 202

Ciudadanía para la reconstrucción y liberación nacional (1974)

Luego de un largo período de proscripción, el peronismo retorna al gobierno. El contexto varía en varios aspectos. De ellos se destaca la relación entre los partidos políticos: el Partido Justicialista ejerce el gobierno en una alianza con otros partidos (Frejuli); y el vínculo con los principales partidos opositores es de diálogo y de colaboración, no exento de crítica. Esto se sostiene gracias a coincidencias de hecho en torno a las definiciones programáticas, pero, especialmente, por la voluntad de llegar a acuerdos, expresada por Perón y Balbín, jefe del principal partido opositor, y las coincidencias políticas plasmadas a fines de 1972 con todo el arco de partidos. El otro aspecto que debemos destacar es la violencia política incrementada en los años de proscripción peronista y, especialmente, durante la dictadura militar de 1966 a 1973. Esta violencia es producto tanto del accionar estatal y paraestatal, como de las diversas formas de reacción popular —entre ellas, la acción armada—. El Gobierno propone un proyecto de reconstrucción y de liberación nacional, que presupone el accionar en todos los planos de la vida social, económica y política. Uno de los objetivos es recuperar el Estado —al que se considera destruido—, mediante una política intervencionista, nacionalista y de corte keynesiano.

En la formación ciudadana, se implementa la asignatura Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA) en programas para desarrollar en tres años. Su nombre nos permite una primera aproximación. El objeto de estudio se diferencia de los anteriores, pues no propone un recorrido focalizado en la democracia, los sistemas de gobierno o en el pensamiento constitucional ni tampoco, un enfoque histórico. En este caso, la mirada está puesta sobre la sociedad: se analizan sus distintas dimensiones y su relación con la realidad social, siempre en referencia al presente, ya que se apela a tomar conciencia y a participar. La mirada propuesta es más sociológica que prescriptiva (Cardinaux, 2002: 108), con el objeto de construir en los alumnos una conciencia social y participativa.

El objetivo que se propone el Gobierno con la asignatura es interesar a los estudiantes en el conocimiento de la realidad social, cultural, política y económica del país para generar una participación crítica y solidaria en la reconstrucción de la sociedad argentina[32].

[32] Véase en el Anexo documental al final del capítulo el fragmento «Estudios de la realidad social argentina (1973)».

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 203

Ese objetivo general se desagrega para cada uno de los años de la asignatura guardando coherencia entre sí. Podríamos sintetizarlo en la idea de favorecer, en los alumnos, la toma de conciencia de la realidad social del país y la valoración de sus perspectivas de desarrollo en un proceso de integración latinoamericano y mundial. Para ello, se debe estimular la crítica y la reflexión como herramientas de construcción de su conciencia ético política, y promover el compromiso patriótico con la participación en el proceso de reconstrucción y liberación nacional. Los valores impulsados, además del patriotismo y el compromiso, son la solidaridad, la cooperación y el respeto por el otro.

Nuevamente en los programas, cobra mayor centralidad la realidad nacional: se parte de la vida local, se asciende en una relación piramidal de jurisdicciones institucionales hasta llegar a la nacional, de allí a la continental y, luego, a la realidad mundial. Pero la base de esta construcción política aparece en el primero de los niveles. El programa de 1.º año comienza con la familia, a la que se le reconoce una función básica en la sociedad y se la interpreta en clave política como la primera formadora de la conciencia nacional. En esta parte, se incluyen las leyes protectivas de la familia. Luego se pasa al barrio —que se define como un ámbito de convivencia solidaria — y a sus diferentes instituciones. La tercera unidad es la escuela, donde continúa la presencia de la familia como parte de la comunidad educativa. La institución escolar cumple un papel fundamental en la reconstrucción nacional, y se incluyen los centros estudiantiles como lugares de inicio de la participación democrática. El municipio es definido como la primera instancia político institucional; y su tratamiento combina aspectos institucionales, funcionales e incorpora los organismos vecinales. La provincia, el nivel que le sigue, está caracterizada como la instancia que contribuye a la formación del *ser nacional*. Finalmente, en la última unidad, «Nuestra patria», se caracteriza al pueblo, a la economía y al Gobierno. Este último aparece con su forma institucional; y se destaca su función de regulador de la vida del país, ligado a la justicia social, a la independencia económica y a la soberanía política. Si bien todos estos contenidos están identificados con el peronismo, se los presenta como responsabilidades gubernamentales desvinculadas de cualquier connotación partidaria. Una vez más, el concepto de *patria* se aleja de las connotaciones ideales y abstractas para adquirir densidad social, económica e institucional; si bien no pierde valor simbólico, gana en materialidad. Por otra parte, es notoria la ausencia del concepto *Estado*.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 204

Como en Educación Democrática, se incorporan los medios de comunicación al tratamiento de la asignatura y, también aquí, se los trata en una doble posible función: como *factores de penetración cultural* y como *instrumentos al servicio de un proyecto nacional*. Según Cardinaux, este tema, por su ubicación en el programa, es un elemento mediador entre los espacios más cercanos en la vida cotidiana de los alumnos y los más lejanos, que corresponden a lo público:

> Se presupone aquí un alumno inmerso en un mundo cotidiano privado y ausente de una problemática pública que sólo se le ofrece a través de los medios de comunicación. Se descarta, de esta manera, la posibilidad de entender lo público a través de su impacto sobre la vida cotidiana (2002: 108).

Complementariamente, creemos que se está reconociendo el poder de los medios de comunicación no sólo para comunicar, sino también para «crear» realidades, para generar «lo público», para «colonizar» o para «liberar» culturalmente con el objetivo de favorecer la formación de una conciencia crítica al respecto.

El programa de 2.º año profundiza algunos de los temas del primer curso. Hay un estudio demográfico, histórico y cultural de la composición del pueblo en sus distintas vertientes; un reconocimiento de las diferencias regionales del pueblo en la Argentina y en América Latina; un análisis de los desequilibrios en la distribución y en su relación con la dependencia económica. El tema de la cultura se inicia con el aporte indígena e hispánico hasta llegar a su síntesis en la cultura popular. A esta, se la presenta agredida por la penetración cultural —instrumento de dependencia—; y se hace hincapié en la necesidad de recuperar la cultura popular para la reconstrucción y la integración en América Latina. Ofrece así otra instancia de ruptura en relación con los programas ya vistos, al no filiar la cultura en la «occidental y cristiana», sino al mostrarla como un complejo heterogéneo que se compone de diferentes aportes, pero que tiene un punto de síntesis en el pueblo. En relación con la economía, se define la Argentina como un país en vías de desarrollo; y se destacan algunos problemas —la monoproducción regional y la insuficiente explotación de los recursos naturales— como generadores de subdesarrollo (con lo que se asimilan dos categorías que requieren matizaciones). La última unidad es la más institucional, ya que se refiere al Gobierno nacional. Sin

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 205

embargo, el énfasis está puesto en la participación política, los partidos, la democracia integrada, la soberanía y en el peligro de los imperialismos. Frente a este peligro, aparecen como alternativas las anteriores propuestas peronistas, la tercera posición y la integración latinoamericana.

El programa de 3.º año es el de menor coherencia interna. Comienza detallando los problemas sociales, culturales y económicos que condicionan el ejercicio de la soberanía y, luego, los factores que en los mismos planos configuran la marcha hacia la reconstrucción. En este apartado, se presenta un listado de cuestiones que parecen mezclar claves políticas para desarrollar con algunas ya concretadas. Los problemas económicos y las trabas que condicionan la reconstrucción son:

- la relación entre precios y salarios;
- el régimen de tenencia de la tierra;
- la inserción del país en la división internacional del trabajo;
- la enajenación del patrimonio nacional.

Además de la imprecisión de algunos términos y de su diferente importancia, aparece aludido aquí, por primera vez, el concepto de *dependencia*. Esta idea, clave en aquellos años en los análisis político-económicos y eje rector de la estructuración del programa, figura junto a su opuesto: el de la *soberanía*.

Por su parte, entre las expresiones que configuran el camino hacia la reconstrucción, se incluyen:

- los planes de concertación entre el Estado, los trabajadores, los empresarios y los productores rurales;
- el sentido social de la propiedad;
- la independencia económica, la adecuada explotación de los recursos naturales;
- la recuperación del patrimonio nacional.

Aquí aparecen, por primera vez en el desarrollo de los tres programas, el Estado como actor, los trabajadores (pero no, los sindicatos) y los empresarios. Las respuestas planteadas a los problemas no parecen, por lo menos, suficientes: en el Plan Trienal de Gobierno, la concertación económico-social excede la cuestión precios-salarios; y ocupan un lugar mucho más importante las centrales obrera y empresaria, y el Estado como garante del acuerdo.

El último apartado del programa retoma el concepto de *tercera posición*, pero relacionado con la política internacional en el contexto de la llamada «guerra fría». Además, introduce las ideologías liberal y marxista

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 206

como expresión del imperialismo y la bipolaridad, a la que se opone la integración en el bloque de los Países No Alineados como estrategia de defensa y desarrollo. Culmina con la proyección en el mundo de la *Argentina potencia*, expresión que también formaba parte de la publicidad masiva del Gobierno. También aparecen referencias al país en vías de desarrollo, país subdesarrollado, centro-periferia, la Argentina potencia; unidad latinoamericana, continentalismo, Tercer Mundo, Países No Alineados, tercera posición: es difícil encontrar la precisión conceptual que explique esta acumulación de conceptos.

El tono del programa coincide con una época de fuerte politización de la sociedad y se inscribe en las categorías predominantes de análisis político en aquellos años, *liberación* o *dependencia*. Es tan adoctrinador, si se quiere, como sus antecesores, pero es menos partidario que *Cultura Ciudadana*, porque el mismo peronismo se concebía en los años setenta como parte de una corriente más amplia, latinoamericana y tercermundista, y porque había alcanzado un nivel de acuerdo con otras fuerzas políticas populares, inexistente en los cincuenta. Esto último, tal vez, explique la necesidad de presentar un programa —en un área sensible a la anterior experiencia peronista— que preserve los espacios de alianzas y de acuerdos con los partidos anteriormente opositores al peronismo y ahora cogobernantes o que ejercen una oposición razonable y civilizada.

Otro elemento para considerar es el cambio discursivo en el interior del peronismo y del propio Perón, que pretende dar cuenta de las transformaciones operadas en la sociedad argentina y el mundo desde 1955 en adelante. Otra diferencia importante con *Cultura Ciudadana* es su enfoque, notoriamente menos histórico y exhaustivo en el tratamiento de los temas, que prioriza la situación social argentina y sus relaciones con América Latina. Los programas son menos extensos y prescriptivos, en parte por lo ya dicho, y en parte, también, por la influencia de la *pedagogía de la liberación* inspirada en Freire, que critica la *educación bancaria* y favorece el diálogo de los sujetos intervinientes en la relación pedagógica para generar un mayor protagonismo del estudiante como sujeto de su propio aprendizaje:

> En estas clases, el alumno no puede ser un mero receptor de conocimientos, sino que debe participar creativamente en la organización de los temas y de las actividades y en el logro de las conclusiones comunes, objetivo que señalamos como fundamental (MCE, 1973: 9).

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 207

Se deduce que el ciudadano que se propone formar debe ser informado, conocedor y crítico de la situación argentina e internacional y consciente de la importancia de la integración tanto latinoamericana como mundial y de la inserción dependiente de la Argentina. A diferencia de otras propuestas, se reconoce la formación de su conciencia política desde el ámbito familiar y barrial. Este enfoque busca afianzar el patriotismo para motivar la participación y el compromiso con la reconstrucción y la liberación nacional: es un ciudadano movilizado y cooperativo, pero que, según los cánones de la época, no es un sujeto pasivo a la espera de ejercer su derecho electoral. Su formación y su conciencia contrastan con el pensamiento liberal, individualista e institucionalista. Si bien no está ausente, el marco jurídico de los derechos aparece subordinado a la dimensión política de su materialización. La democracia es más que un marco jurídico para la representación política: se propone la plena participación en la vida política en los diferentes niveles jurisdiccionales, comenzando por el barrio, que es un espacio de ejercicio de la solidaridad. Además, se impulsa el protagonismo escolar desde lo pedagógico y lo organizativo mediante los centros de estudiantes; se extiende el protagonismo al primer ámbito específicamente político, el municipio, en el que se reconoce la presencia de entidades intermedias e intermediarias con el poder político local. Esta forma de pensar el protagonismo político y la democracia es funcional a la ruptura con el *atomismo* social y el individualismo político propio del liberalismo clásico.

La formación del buen súbdito o una república sin ciudadanos (1976)

La dictadura cívico militar instaurada por el golpe de Estado de 1976 establece un Estado Terrorista[33], soporte político del proceso de destrucción económica y social, que mantiene los instrumentos de intervención para iniciar la desnacionalización y desindustrialización de la economía. Se comienza a demoler el Estado interventor, empresario y nacionalista, resistente a diversos embates desde 1955, garante de la ciudadanía moderna que se define a partir de Marshall (óp. cit.). Se inicia la implementación del

[33] Para un extenso y fundamentado estudio sobre el Estado Terrorista, véase Duhalde (1999).

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 208

proyecto neoliberal que, en los años noventa, completará la destrucción del tejido social, la economía y el Estado, para ponerlo al servicio de los planes transnacionales y globalizados del capital financiero, los grandes consorcios mundiales y sus aliados locales, fiscalizado por los organismos internacionales de crédito.

Este plan estratégico de reestructuración capitalista no admite democracia, se la conciba como se la conciba, al menos, en su tramo inicial de implantación. Por ello, la dictadura cívico militar desata una represión feroz y perfecciona metodologías previamente ensayadas. El objetivo político de la represión era impedir un grado de resistencia tal que pudiera comprometer sus planes económicos y políticos. Estos incluían proyectos de reestructuración de la vida política bajo la tutela del poder militar o de sus herederos políticos, para lo cual prohibieron toda expresión política legal, intervinieron los sindicatos, y secuestraron y asesinaron a miles de militantes sindicales, estudiantes, políticos y a cuadros de la guerrilla.

En esta política represiva y destructiva, *formar al ciudadano* no puede tener el contenido participativo y movilizador propio del Gobierno anterior. Veamos el comentario de Tedesco respecto a ERSA y a la evaluación realizada por la dictadura:

> […] resulta difícil evaluar el impacto real de la innovación, sea por el corto tiempo de vigencia de los nuevos contenidos como por el hecho de que los profesores a cargo de la nueva asignatura eran los mismos que, meses atrás, enseñaban Instrucción Cívica. Sin embargo, más allá del impacto real, lo cierto es que se desató una campaña pública destinada a mostrar que la nueva asignatura era un intento por difundir la ideología oficial. Pocos días después del 24 de marzo, los principales diarios aconsejaron la supresión inmediata de ERSA. (*La Nación*, 8/4/76, *La Prensa*, 9/4/76). […] En los primeros meses posteriores a marzo de 1976, pudo apreciarse claramente que el diagnóstico oficial sobre la situación del nivel medio se apoyaba básicamente en los supuestos desbordes del participacionismo y en la ruptura del orden jerárquico. En este sentido, el período iniciado en 1976 se caracteriza por el intento de restablecer el orden perdido (1983: 63).

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 209

Además de plantearnos la eficacia real de ERSA en la formación de la ciudadanía, el fragmento nos proporciona el punto central del conflicto al respecto: la participación de los estudiantes en la vida escolar y la ruptura del orden jerárquico institucional, tan caro a los sectores más tradicionales —y no tanto— de la docencia. Así, uno de los objetivos de la dictadura en la escuela se asimila a los que se proponen para la fábrica y la sociedad toda: terminar con las organizaciones autónomas de las conducciones tradicionales, restablecer el orden jerárquico, restaurar el principio de autoridad. La asignatura que establece la dictadura, Formación Cívica, guardará coherencia con el contexto dictatorial. Según la Resolución N.º 2 del Consejo Federal de Educación (16/9/76):

> El fin de la educación en la Nación Argentina es la formación integral y permanente del hombre capaz de dirigir su conducta en función de su destino trascendente, como protagonista creador, crítico y transformador de la sociedad en que vive, al servicio del bien común conforme a los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino (MCE, 1980: 30).

Estos objetivos no serán abandonados a lo largo de toda la dictadura, a pesar de los cambios del elenco gobernante y de las modificaciones en los programas de estudio en nuestra área de análisis. Es que los dictadores comparten los fines detallados de inculcar la moral cristiana y la tradición nacional. En este sentido,

> Los valores y las tradiciones argentinas se asientan sobre un sistema de creencias y devociones que conforman nuestro patrimonio espiritual y una serie de hechos que jalonan nuestra vida como nación —nuestra historia patria—, forjada con el esfuerzo y sacrificio de muchos argentinos anónimos y engrandecida a través del ejemplo de nuestros próceres y la abnegación de nuestros héroes (Luchenio, 1981: 88).

El párrafo anterior es el más concreto utilizado por la autora para explicar los «valores argentinos» que, en realidad, parecen estar construidos en torno a la historia y a las creencias religiosas. Como la historia son los hechos, sólo queda el patrimonio espiritual. En cambio, la autora es más concreta cuando propone a los alumnos comentar en

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 210

clase un documento del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación titulado «Subversión en el ámbito educativo», bajo el título «La agresión marxista internacional» (ibídem: 133 y 134).

En algunos de los considerandos del Decreto N.º1259/76, que fundamenta a la nueva asignatura, se menciona:

> Que es preciso afianzar el proceso de organización de la personalidad del joven y lograr su proyección hacia la madurez adulta de manera tal que llegue a ser un ciudadano consciente y participativo, con capacidad de asumir la situación social. […]
> Que el verdadero civismo se entiende prioritariamente como una expresión de lo nacional y que la acción educadora debe converger en consecuencia, hacia la formación del hombre argentino con plena conciencia de su nacionalidad y clara comprensión de los valores patrios. […]
> Que la efectivización de una pedagogía de los valores en el marco institucional de la escuela debe significar un desarrollo libre y creativo de conductas responsables que, sin sectorizaciones ideológicas, aseguren la comprensión de los contenidos culturales tradicionales a fin de posibilitar un desarrollo armónico y dinámico para el proyecto futuro de la sociedad (García y García, 1979: 7).

Se desprende del fragmento, una concepción de la juventud como un período de desorganización y turbulencia, a la que hay que organizarle la personalidad en función de imperativos ético-sociales. No se piensa en ciudadanos ni en participación política. Se piensa en el futuro *hombre argentino* al que se lo debe instruir en la *cultura tradicional*, la nacionalidad y los valores patrios.

En los dos primeros años, Formación Cívica se desarrolla sobre la misma estructura: en el centro, se coloca el hombre; y en círculos concéntricos, se despliega su relación con el medio natural, social (la familia), con sus realizaciones culturales, económicas y políticas. La secuenciación temática tiene coherencia pues hay una clara correspondencia en cada unidad, ya sea ampliando la esfera conceptual o el ámbito histórico. Comienza en diferentes momentos de la Antigüedad y se extiende hasta la Modernidad y, en algunos temas, se ocupa de la contemporaneidad. Cuando se considera necesario, se incursiona en nuestro país, como por ejemplo, para señalar la matriz hispánica de la conformación familiar.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 211

Los contenidos de 3.º año mantienen la orientación anterior, pero incorporan la *condición argentina* como especificidad en la definición de cada uno de los temas. No se trata ya del hombre o de la familia, sino del *hombre argentino* o de la *familia argentina*. Aquí, agrega el Estado argentino y la proyección internacional del país, lo que responde a las necesidades de la dictadura de posicionarse en América Latina en el contexto de la guerra fría[34].

En 1979, se hace una nueva reforma, que transforma la asignatura en Formación Moral y Cívica, y es llevada a la práctica desde 1980. Los cambios se relacionan con una profundización de los valores tradicionales, de la concepción católica de la moral y del «estilo de vida argentino» (Ministerio de Cultura y Educación, 1980: 38).

Uno de los objetivos es ubicar, con firmeza, al futuro *hombre argentino* en el seno de la *cultura occidental y cristiana*, para lo cual casi se borran los elementos aborígenes en la demografía y la cultura del pueblo argentino; y se reafirman las raíces del aporte inmigratorio. Además, se resalta el «estilo de vida argentino» mediante características que muy bien pueden aplicarse a muchísimos otros pueblos.

En esta propuesta, hay un claro sentido de regeneración moral y religiosa, que informa y proporciona contenido a la formación cívica. Es notable la ausencia, en estos programas, de los derechos políticos y sociales, así como de la propia historia, que salvo para aspectos institucionales, parece haber sido relegada en su función de «maestra de vida» por la evolución político institucional de la cultura europea, base de la cultura «occidental y cristiana». Tal vez, como prolongación de los efectos de la guerra fría y del rol que juega la dictadura en ella, aparezca la relación de la Argentina con los países de América Latina. Comentando la ausencia de los derechos políticos en los programas de 1980-81, dice Cardinaux:

> El único párrafo en que el que aparecen esos derechos mencionados es el siguiente:
> *Participación de los habitantes en la vida de la ciudad. Aceptación de sus responsabilidades cívicas y ejercicio de sus derechos.*
> Nótese aquí que el ciudadano ha sido desplazado por un amorfo *habitante*, cuyo asentamiento en una ciudad lo transforma en un ente con *responsabilidades cívicas* (el carácter citadino reemplaza al

[34] Véase en el Anexo documental al final del capítulo el fragmento «Formación Cívica (1976)».

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 212

> cívico), que será titular de derechos subjetivos, siempre y cuando acepte sus responsabilidades. Es decir que la responsabilidad no aparece como corolario del ejercicio de derechos, sino más bien, como una suerte de condición de posibilidad (2002: 109. El destacado es del original)[35].

Hay un claro desplazamiento de la condición ciudadana, casi inexistente, y del pensamiento liberal, individualista y contractualista, que predominaba en *Educación Democrática*, tanto como la ciudadanía moderna y el impulso al protagonismo estudiantil propuesto en ERSA. El programa está impregnado de un pensamiento religioso y de leyes naturales; esto refleja la alianza política y social que conduce al Estado, que adhiere al programa neoliberal en lo económico, pero que es profundamente conservador y reaccionario en lo social y cultural. Asimismo, los derechos son casi inexistentes e irrelevantes, lo importante son las responsabilidades y los deberes. Aquí no se busca formar un ciudadano activo en el ejercicio de sus derechos políticos y sociales, sino un *buen súbdito*, desmovilizado, pasivo, sumiso al orden social y a las autoridades estatales. Un civismo desprovisto de politicidad.

Un cierre como apertura

Retomando el tópico con el que iniciamos este trabajo, estimamos haber aportado un análisis crítico a una manera de considerar la relación entre la política y la educación en general, y las definiciones educativas en los procesos de construcción de la ciudadanía en particular. La condición ciudadana es construida por medio de diversos procedimientos sociales y culturales, entre los cuales, la escuela ocupa un lugar preponderante. Pero el modo en que se establece este procedimiento es histórico y está sujeto, como vimos, a variaciones en los contenidos y en los objetivos específicos, según la conducción estatal de cada momento.

En nuestro recorrido por diferentes períodos, consideramos fundacional la constitución del sistema secundario nacional y el establecimiento de las líneas maestras sobre las cuales se desarrollará la educación de los ciudadanos:

---

[35] La diferencia entre el programa de 3.º año de 1976 y el de 1980, en este párrafo, es la sustitución del término *ciudadanos* por *habitantes*.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 213

el nacionalismo, el patriotismo, el acatamiento del orden social y político establecido, la participación política restringida al ejercicio del sufragio. Para nosotros, el peronismo produce una ruptura en este modelo de construcción ciudadana, al organizarla sobre la base de su doctrina, a la que considera doctrina nacional consagrada por la Constitución de 1949. Pero la ruptura no se limita a los aspectos propagandísticos del Gobierno, sino que incluye aspectos centrales sobre las características de la ciudadanía, que el peronismo propone como una síntesis del ejercicio de los derechos sociales, civiles y políticos, anteriormente negados o menoscabados para amplias masas de argentinos, que caracterizarán a los nuevos sujetos. En el desarrollo de esta ciudadanía moderna, radica, a nuestro juicio, el carácter de *subversión de valores* liberales clásicos, que Cultura Ciudadana corporiza. Además, valora al aparato escolar como un espacio de formación política y a la pedagogía como herramienta en este hacer. Por otro lado, esta irrupción de lo social y del trabajador como su carnadura otorga otro contenido a conceptos como *nacionalismo* y *patriotismo*, con lo cual desnuda la pretendida neutralidad de la educación previa.

Como necesidad para imponer sus planes políticos y como reacción a lo anterior, los Gobiernos posteriores utilizarán tan abiertamente como el peronismo la Educación Democrática para lograr la «regeneración» de la sociedad y corregir las «desviaciones antidemocráticas». Paradójicamente, de esta manera, le darán la razón al peronismo, al romper la supuesta «neutralidad» de la formación ciudadana en el mismo acto de intentar su restauración.

El retorno del peronismo en 1973, en un contexto diferente del de los años cincuenta, ofrece una versión menos *partidista* que la primera, mucho más abierta a la discusión y a la búsqueda de consenso. Fuertemente implantada en la propuesta de movilización política de la época, pretende generar la participación de los estudiantes interpelándolos ya no como *futuros* ciudadanos, sino como sujetos con derechos que deben ejercerlos. Además, piensa la escuela como un espacio activo de construcción ciudadana que tiene en los estudiantes a sus principales actores.

Con el terrorismo de Estado, pareciera querer retornarse a un orden social y político previo a la modernización capitalista de la sociedad argentina. Para eso, los sujetos que se pretende formar deben tener las características del *buen súbdito* propias del orden colonial y no, del ciudadano de una sociedad industrializada. La sumisión a la autoridad basada en una moral cívica cristiana constituye el eje de esta propuesta.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 214

¿Qué tienen en común todas las propuestas analizadas? En principio, se las construye para ser impuestas, para adoctrinar en determinados valores que pueden tener mayor o menor grado de apoyo en la sociedad, para modelar individuos que sean afines al régimen imperante, para construir consenso. Están orientadas a lograr la homogeneidad y no toleran la diversidad; la excepción puede constituirla ERSA que, al propiciar los espacios de participación estudiantil, puede habilitar el disenso y la diferencia. Aunque en las formulaciones se establezca lo contrario, hay un *otro* que está presente como *enemigo* o *peligro*, que sirve para estructurar los propósitos y los contenidos de cada programa.

De este rasgo, deriva otro: la fuerte correspondencia entre régimen político y propuesta de formación ciudadana, a veces de manera encubierta y, a veces, de un modo más desembozado, con un optimismo bastante ingenuo sobre la eficacia de esta materia (en algunos casos, se puede suponer que provocó entre los estudiantes y los profesores mayor indignación y resistencia que aceptación, cuando no indiferencia).

No hay que suponer que lo establecido en las resoluciones oficiales y en los programas tuvo directa traducción en el aula. Algunas de las propuestas son bastante prescriptivas —como las de 1953, 1956 y 1976-80—. En cambio, la de 1973 es bastante abierta al protagonismo estudiantil y a las iniciativas docentes. Pero en todos los casos, el programa tiene *cierres* curriculares distintos, ya que depende de las características de los docentes, de los alumnos, de las instituciones, del contexto general y, también, de los manuales utilizados. Como ejemplo de esta afirmación, recordemos la cita anterior de Tedesco sobre la efectividad en el dictado de ERSA, con docentes formados en las anteriores concepciones; o nuestra constatación de la diferencia en el tratamiento de los temas por parte de los autores de los manuales[36]. Por otra parte, sería interesante verificar, en el límite, el grado de inculcación lograda por las clases de Educación Democrática, en un adolescente hijo de obreros peronistas, que vive en el barrio *peronista* de Mataderos y que estudia Magisterio.

Pero así como debemos estar alertas para no asociar, en una forma directa y simplista, la prescripción programática con *nuevas conciencias* formadas, también debemos historizar el contenido de los conceptos incluidos en los programas. Si bien esto se halla lejos de nuestras posibilidades, intentamos hacerlo con algunos conceptos, como *patria*. Se nos ocurre que requiere una

[36] Consultar la lista de manuales de ERSA de Mignone, E. F. (1975), en la bibliografía.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 215

atención especial el término *democracia* porque, a lo largo de los períodos trabajados, su significado cambia. Tampoco es la misma, la valoración que hace de esa palabra la actual sociedad argentina.

Entendemos que está claramente expuesta nuestra posición favorable a una formación ciudadana que explicite su carácter político y que incluya fuertemente las condiciones de la ciudadanía moderna. Pero, para «no tirar al niño junto con el agua sucia», debe formar en las habilidades necesarias para ejercer el juicio crítico y fomentar la autonomía moral de los estudiantes, respetar e integrar la diversidad cultural y combatir la desigualdad y la injusticia social. Es difícil pensar en educar en los valores, las actitudes y prácticas democráticas en instituciones que no hacen de su reconocimiento un ejercicio cotidiano. Esta concepción propone la democracia, no como una posibilidad futura que será ejercida por futuros ciudadanos, sino como una construcción diaria en las instituciones y en el aula, en la que participan sujetos de derecho en formación. El diálogo y el consenso —pero también, el disenso y el conflicto— como parte de la realidad escolar y social. Asumir la tensión entre el ejercicio de la libertad y la responsabilidad social. Tal vez, los sujetos así formados tendrán mejores posibilidades para construir su condición ciudadana y ejercerla de manera integral en un sistema republicano y democrático.

Retomando la cita con la que comenzamos este recorrido por la formación ciudadana, la inculcación de ideas, de sentimientos y de prácticas —como mencionaba Durkheim— se ha institucionalizado en las escuelas, en ciertos espacios curriculares. Uno de estos espacios es específico y constituye un lugar de tensión en la medida en que distintas propuestas políticas pretenden apropiárselo. Desde el retorno democrático, este lugar se ha convertido en espacio de controversia, de revisión, de discusión, en el que se cruzan viejas y nuevas concepciones sobre la democracia, los valores, la homogeneidad y la heterogeneidad, la igualdad y la diferencia, los derechos y los deberes. El cambiante contexto en el que nos desempeñamos exige de nosotros capacidad de diálogo, de escucha y de comprensión, de estudio y reflexión acerca de las ambigüedades del espacio escolar considerado como espacio público. Pero también, exige capacidad de debate y búsqueda de consensos en torno al proceso de construcción ciudadana en nuestras escuelas.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 216

Fuentes primarias

Documentos oficiales

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (MCE) (1973): *Pautas para la enseñanza de la asignatura Estudio de la Realidad Social Argentina incluidas en la resolución 1329/74*. Buenos Aires: Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

— (1980): *Guías Programáticas para 2.º Año del Ciclo Básico*. Buenos Aires: Centro Nacional de Documentación e Información Educativa.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (MEN) (1953): *Planes y Programas de Estudio. Ciclo Básico, Segundo Ciclo del Bachillerato, Ciclo Superior del Magisterio, Escuelas Normales Regionales, Escuelas Nacionales de Comercio*. Buenos Aires.

— (1956): *Programas de Educación Democrática, para los ciclos de enseñanza Primaria, Secundaria, Normal, Especial, Superior y Técnica*. Buenos Aires.

Manuales escolares

BENARÓS, León (1954): *Cultura Ciudadana, II. La economía argentina.* Buenos Aires: Kapelusz.

CALCAGNO, Alfredo y Eric CALCAGNO (1957): *Educación Democrática, 2º curso.* Buenos Aires: Kapelusz.

DELFINO, Jorge Raúl y otros (1959): *Educación Democrática.* Buenos Aires: Losada.

— Jesús Santiago TEJERINA y Virgilio Horacio GONZÁLEZ (1977): *Formación Cívica.* Buenos Aires: Losada.

GARCÍA, Reinaldo y Apolinar Edgardo GARCÍA (1979): *Formación Cívica, 1, 2, 3.* Buenos Aires: Sainte-Claire Editora.

Ianantuoni, Domingo (1954): *Cultura Ciudadana, I. La sociedad argentina.* Buenos Aires: Librería La Nena.

LÓPEZ LASANTA, José (1954): *Cultura Ciudadana, III. La política argentina.* Buenos Aires: Fides Librería.

LUCHENIO, Ángela (1981): *Formación Moral y Cívica 3.* Buenos Aires: Kapelusz.

MIGNONE, Emilio Fermín (1975): *ERSA, 1.º, 2.º, 3.º*. Buenos Aires: Ediciones Coliseo.

MONTES, Luis María y Fay CALVET DE MONTES (1958): *Educación Democrática.* Buenos Aires: Librería Del Colegio.

ROCA, Elena H. (1975): *E.R.S.A., 3.* Buenos Aires: Kapelusz.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 217

Bibliografía

ALBERDI, Juan Bautista (1960): *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina.* Buenos Aires: Orientación Cultural.

— (1998): *Derecho público provincial argentino.* Buenos Aires: Ciudad Argentina.

BERTONI, Lila Ana (2001): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BOTANA, Natalio (1986): *El Orden Conservador. La política argentina entre 1880 y 1916.* Buenos Aires: Hyspamérica.

BOTTARINI, Roberto (1997): «Estrategias político-educativas durante el primer peronismo: el caso de los agregados obreros y los cursos de elevación cultural superior "Juan Perón"», en H. R. Cucuzza (comp.): *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955).* Buenos Aires: Los Libros del Riel.

— (2002): «Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano», en Héctor Rubén Cucuzza (dir.) y Pablo Pineau (codir.) (2002): *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

CARDINAUX, Nancy (2002): «La formación jurídica en la enseñanza media», *Revista de Sociología del Derecho*, núm. 21/22, noviembre 2001/abril 2002, pp. 106-116.

CAVAROZZI Marcelo y Esperanza CASULLO (2002): «Los partidos políticos en América Latina hoy: ¿Consolidación o crisis?» en Cavarozzi, Marcelo y Abal Medina, Juan (h.) (comp.): *El asedio a la politica.* Los partidos latinoamericanos en la era neoliberal, Rosario: Homo Sapiens Ediciones

CUCUZZA, Rubén (comp.) (1996): *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955).* Buenos Aires: Los Libros del Riel.

DUHALDE, Eduardo Luis (1999): *El Estado Terrorista Argentino. Quince años después, una mirada crítica.* Buenos Aires: EUDEBA.

DUSSEL, Inés y Pablo PINEAU (1995): «De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo», en A. Puiggrós y S. Carli (comps.): *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo, 1945-1955.* Buenos Aires: Galerna.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 218

DUSSEL, Inés (1996): *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis.* Serie Documentos e informes de investigación, n.º 186. Buenos Aires: FLACSO.

— (1997): *Currículum, Humanismo y Democracia en la enseñanza media (1863-1920).* Buenos Aires: Oficina de publicaciones del CBC (UBA)/FLACSO.

FEINMANN, José Pablo (1982): *Filosofía y Nación.* Buenos Aires: Legasa.

GARCÍA MAESE DE MAGALLÁN, María Angélica y Marta Susana RAMÍREZ DE QUATTROCCHIO (1979): *50 años de educación argentina y su proyección en Bahía Blanca, 1880-1930.* Bahía Blanca: Comisión de Reafirmación histórica - Bahía Blanca.

HALPERÍN DONGHI, Tulio (1995): *Proyecto y construcción de una Nación (1846-1880).* Buenos Aires: Compañia Editora Espasa Calpe Argentina / Ariel

JAMES, Daniel (1990): *Resistencia e integración: el peronismo y la clase trabajadora argentina, 1946-1976.* Buenos Aires. Sudamericana.

JORGE, Eduardo (1973): *Industria y concentración económica.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

LIGA ARGENTINA DE CULTURA LAICA (1963): *Escuela Sectaria y Textos de Educación Democrática.* Buenos Aires: s. d.

MANTOVANI, Juan (1950): *Épocas y hombres de la educación argentina.* Buenos Aires: El Ateneo.

MARSHALL, Tom H. y T. BOTTOMORE (1998): *Ciudadanía y clase social.* Madrid: Alianza.

OSZLAK, Oscar (1982): *La formación del Estado Nacional.* Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

PINEAU, Pablo (1997): *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible.* Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA.

PITELLI, C. y M. SOMOZA RODRÍGUEZ (1997): «La enseñanza religiosa en las escuelas públicas durante el primer peronismo», en H. R. Cucuzza (comp.): *Estudios de Historia de la Educación durante el primer peronismo (1943-1955).* Buenos Aires: Los Libros del Riel.

PUIGGRÓS, Adriana (1990): *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino.* Buenos Aires: Galerna.

— (1996): *Qué pasó en la educación argentina. Desde la Conquista hasta el menemismo.* Buenos Aires: Kapelusz.

— y Jorge Luis BERNETTI (1993): *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955).* Buenos Aires: Galerna.

CIUDADANIA Cap8 16/7/12 10:11 Page 219

SLODKY, Javier (1988): *El Estado Justicialista*, tomos 1 y 2. Buenos Aires: CEAL.

SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel (2006): *Educación y Política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

TEDESCO, Juan Carlos (1983): «Elementos para una sociología del currículum escolar», en J. C. Tedesco, C. Braslavsky y R. Carciofi: *El Proyecto Educativo Autoritario. Argentina 1976-1982.* Buenos Aires: FLACSO.

TORRE, Juan Carlos (comp.) (1986): *La formación del sindicalismo peronista. Ensayo crítico*. Buenos Aires: Legasa.

— (1989): «Interpretando una vez más los orígenes del peronismo», *Revista de Desarrollo Económico* (Buenos Aires), volumen 28, núm. 112, enero-marzo.

— y Elisa PASTORIZA (2002): «La democratización del bienestar», en J. C. Torre (dir.): *Los años peronistas (1943-1955), Nueva Historia Argentina,* vol. 8. Buenos Aires: Sudamericana.

WEBER, Max (1992): *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CIUDADANIA Cap8 anexo 16/7/12 10:16 Page 220

Anexo documental. Programas y currículos

Cultura ciudadana (1953)

Tercer año

A. Proceso de la formación cívica y la organización política argentina.

I. De 1810 a 1830. Cambios cívicos y políticos que siguieron a la Revolución de Mayo. El sentimiento de Patria y la idea de Nación. Nuevos derechos y deberes de los habitantes. Orientaciones antagónicas en la política interna: facciones y partidos. La formación de las provincias. El caudillismo. Los movimientos populares.

II. De 1830 a 1852. Afianzamiento de los principios federales. Tentativas de unificación nacional desde el Pacto del 4 de Enero al Acuerdo de San Nicolás. La soberanía nacional y los conflictos internacionales. Las exposiciones doctrinarias en materia cívica y política. Maduración del principio de autoridad, de unión nacional y de la idea de organización constitucional del país.

III. De 1853 a 1880. La Constitución de 1853 y el nuevo panorama de la política argentina. Repercusiones de las ideas políticas de Europa. La formación de nuevos partidos políticos en Buenos Aires. El reagrupamiento del Partido Federal en el interior. Transformación del caudillismo. El tribuno en la acción política. La cuestión Capital de la República. El partido Nacional y el partido Autonomista. El Partido Autonomista Nacional. La crisis de 1880. Códigos y leyes principales sancionadas en este período.

IV. De 1881 a 1890. Las minorías dirigentes y su gravitación en las soluciones políticas. La formación de nuevos partidos; el partido Nacionalista; el Republicano; el Católico; la Unión Cívica. La crisis de 1890 y sus consecuencias cívicas y políticas. Códigos y leyes principales sancionados en este período.

V. De 1891 a 1910. Gravitación de los problemas económicos y sociales en la vida política argentina. Las grandes empresas. La acción popular. Las contiendas electorales. «El Acuerdo». La división de los partidos. La Unión Cívica Nacional y la Unión Cívica Radical. El reagrupamiento de viejos partidos conservadores. El Socialismo. Conatos de implantación de ideas políticas extremistas internacionales. Tentativas revolucionarias y preparación de reformas políticas.

VI. De 1911 a 1943. La reforma electoral. El cambio político de 1916. Mayor participación del pueblo en la vida política. Las disidencias internas y las subdivisiones en los partidos dirigentes. Agravación de los problemas obreros y sociales. La crisis política de 1930 y el predominio de los partidos de tendencia conservadora.

VII. Época actual. La revolución de 1943 y el movimiento del 17 de Octubre de 1945. Transformación general del panorama político argentino. El nuevo régimen de los partidos políticos. Surgimiento y estructuración del Peronismo. El imperio de la voluntad popular.

CIUDADANIA Cap8 anexo 16/7/12 10:16 Page 221

Reivindicaciones políticas, económicas y sociales. Nueva estructuración del Poder Ejecutivo. Reformas contenidas en leyes y decretos. La reforma constitucional de 1949.

B. La política justicialista. (Nota General: Todo el resto del presente programa será tratado con referencia a los objetivos del Segundo Plan Quinquenal).

VIII. La doctrina política del General Perón. Su contenido y alcances nacionales e internacionales. La defensa del país frente a los extremismos políticos. La tercera posición argentina.

IX. La doctrina justicialista en la nueva Constitución. Su sentido y alcance. El Preámbulo. Los nuevos postulados que figuran en él. Su significado y trascendencia.

X. Nuestra forma de gobierno. Sus caracteres fundamentales. El Gobierno Federal; las provincias, territorios y gobernaciones militares. El régimen municipal. La autonomía provincial y la unidad de acción en el gobierno del país.

XI. Deberes, derechos y garantías consagrados por la Constitución, en particular los derechos del trabajador, de la familia, de la ancianidad y de la educación y la cultura. Efectividad de estos derechos. La organización gremial. (En esta bolilla debe recordarse lo tratado en las tres últimas del programa de primer año).

XII. La propiedad, el capital y la actividad económica. Sentido social de la propiedad privada. La Tercera posición en materia económica. (En este punto debe aprovecharse lo enseñado en el segundo curso de Cultura Ciudadana).

XIII. El Gobierno Nacional. Los tres poderes. Síntesis sobre la composición y atribuciones de cada uno. La nueva estructuración del Poder Ejecutivo.

XIV. La participación del pueblo en la actividad cívica y política. Nuevas disposiciones constitucionales y legales. La actuación de la mujer. La cultura cívica. Fidelidad a la Constitución.

Instrucciones: [...] En esa forma podrá el alumno saber «quiénes somos y por qué» y podrá, además, formar opinión acerca de nuestras posibilidades futuras [...] Cuando se trate del momento actual, los profesores apoyarán sus conclusiones en las doctrinas expuestas por el Excmo. Señor Presidente de la República, General Perón, en sus escritos, mensajes y discursos.

[...] Es indispensable lograr que los alumnos vean con claridad el panorama general y la relación existente entre los temas que se estudian y la vida misma del país. Cada uno de los programas de esta asignatura responde a uno de los nuevos postulados fundamentales del Preámbulo de la Constitución Justicialista y el estudio de los tres habrá de conducir a la más adecuada comprensión de la doctrina en que la Constitución se inspira. Basta lo dicho para comprender que lo importante en estos programas es la parte que en cada uno de ellos se dedica a la época presente, la que por tal razón, debe ser considerada íntegramente. Si se advirtiera que, por circunstancias excepcionales, el programa no podrá desarrollarse en su totalidad, el profesor abreviará el desarrollo de las bolillas correspondientes a la primera parte [...]

CIUDADANIA Cap8 anexo 16/7/12 10:16 Page 222

Decreto N.° 7625[1]. Creación de Educación Democrática

CONSIDERANDO: Que por los decretos N.° 1023 del 17 de octubre de 1955 y N.° 4217 del 29 de noviembre de 1955, este gobierno suprimió en todos los planes de estudio de los establecimientos oficiales y privados de enseñanza, las asignaturas llamadas de «doctrina nacional y cultura ciudadana», cuyo único objeto consistía en apropiarse solapadamente de lo voluntad de los estudiantes en beneficio de una orientación política partidaria, mediante el uso de falsas informaciones, la adulteración de los hechos históricos, la denigración del pasado argentino y la creación de odios, recelos y suspicacias;

Que la supresión de tales asignaturas no es bastante para borrar los huellas dejadas por sus enseñanzas, a la cual cabe agregar la inevitable deformación sufrida por el pueblo en sus conceptos y en sus hábitos políticos, inclinado a la fácil credulidad del engaño acerca de las auténticas formas cívicas de la convivencia, por la fuerza de una demagogia avasallante que tendía a arrebatarle toda capacidad de iniciativa para discernir el vicio, el error y la mentira de un sistema exclusivamente fundado en la transitoria atracción de las prebendas y las ventajas materiales;

Que la difusión de las doctrinas totalitarias y el ejercicio arbitrario y despótico del poder alteró el concepto de las verdaderas relaciones entre la libertad del individuo y la autoridad del Estado y promueve en la conciencia nacional una peligrosa predisposición a la tolerancia de sus excesos, empobreciendo el valor de los virtudes republicanas que sostienen la vigencia de una auténtica democracia;

Que para contrarrestar tales daños y defectos se hace necesario salvaguardar con premura y eficacia el espíritu cívico de las nuevas generaciones inculcándoles, con métodos adecuados y objetivos, el conocimiento de las auténticas tradiciones que enaltecen el pasado argentino y son la sustancia de la organización y dinamismo de la vida política de la Nación, como se encuentran recogidas en las normas e instituciones fundamentales de su derecho público;

[...] Que es necesario que las nuevas generaciones que sucesivamente se incorporan a la vida política asienten su contribución sobre ideas claras y definidas acerca de la forma republicana y democrática del Estado, en la cual el poder público no reside en una persona, ni en una clase, ni en un grupo, ni en un partido político, sino en la Nación entera, es decir, en la totalidad de los ciudadanos, todos iguales ante la ley, quienes por su calidad de personas humanas participan en los asuntos de la comunidad y lo gobiernan por medio de sus representantes, sometidos constantemente al contralor de la opinión pública libremente manifestada;

[1] Del 30 de diciembre de 1955.

CIUDADANIA Cap8 anexo 16/7/12 10:16 Page 223

Que tales conceptos han de ampliar considerablemente el ámbito mental del ciudadano, inclinado por la fuerza de sus convicciones cívicas y el sentido de su responsabilidad a percibir y valorar la relación entre sus deberes y el bien de la comunidad, completando de ese modo la importancia justamente atribuida al ejercicio del sufragio [...]

Educación Democrática (1956)

Tercer Año

I. Espíritu democrático de América. Los movimientos emancipadores. Sus causas. Precursores de la libertad en América Latina. Vocación para la libertad del habitante del Virreinato del Río de la Plata. La familia y la sociedad en la época virreinal. La educación. El pueblo en las Invasiones Inglesas.

II. Principios democráticos de la Revolución de Mayo. Carácter comunal de la Revolución de Mayo. La soberanía popular reemplaza a la soberanía de la Corona. Las ideas políticas de la Revolución de Mayo. El principio de la división de poderes. El régimen republicano y el sistema representativo. Las Actas capitulares de Mayo. Mariano Moreno y el decreto de honores. Los grandes demócratas de la hora inicial.

III. Antecedentes constitucionales. Los principios democráticos de la Primera Junta y del Triunvirato. La Asamblea General Constituyente de 1813. La igualdad civil: abolición de privilegios, fueros personales y títulos de nobleza. La libertad civil: abolición de la esclavitud y de los castigos corporales. El Directorio. El Congreso de Tucumán. El proyecto de monarquía y el espíritu democrático. Debate y triunfo del espíritu democrático. Fray Justo Santa María de Oro. La Constitución de 1819. Motivos de su fracaso. El caudillismo. El debate sobre la forma de gobierno en el Congreso de 1824. Afirmación definitiva del espíritu democrático.

IV. La tiranía de Rosas. Enseñanzas históricas que dejó la tiranía, negación de la libertad y la democracia. La lucha por la recuperación de los ideales de Mayo. La Asociación de Mayo. Esteban Echeverría. El Dogma Socialista. La generación de los proscriptos. Sentido y fuerza moral de la emigración. Caseros. La Constitución de 1853. Los grandes demócratas de la organización nacional: Urquiza, Alberdi, Fray Mamerto Esquiú, Mitre, Sarmiento, Vicente Fidel López, Juan María Gutiérrez, etc., y los Constituyentes del 53.

V. Política. Concepto y objeto. Necesidad de la intervención del ciudadano en las luchas cívicas. Los partidos políticos. Su función en las democracias y en la educación democrática del pueblo. Programas. Sindicalismo. Utilidad de los sindicatos. Libertad sindical. Los partidos políticos y los sindicatos bajo los regímenes despóticos.

VI. Sufragio y gobierno. Necesidad y alcance del sufragio. Las luchas políticas y la libre discusión. Qué es la opinión pública. Mayorías y minorías. Derechos y deberes

CIUDADANIA Cap8 anexo 16/7/12 10:16 Page 224

de unas y otras. Qué es un gobierno. División de los poderes. Funciones de cada uno. Su armonía y coordinación. El poder público. Límites de la autoridad. El respeto a la ley. Recurso contra la ley arbitraria.

VII. La justicia. Concepto de justicia. Su importancia en la defensa de la libertad y de la democracia. *Habeas corpus*. Igualdad ante la ley. Independencia de la justicia en las democracias. Sometimiento de la justicia en los regímenes totalitarios. Sin libertad no hay justicia.

VIII. La educación y la democracia. Necesidad de educar al pueblo. Libertad y cultura. Aprendizaje de las virtudes cívicas en la escuela. La instrucción como base del pensamiento libre. La cultura general como medio de elevación del nivel de vida de la sociedad. La educación en los regímenes totalitarios. Su deformación como medio de sojuzgamiento.

IX. Libertad de pensamiento. La prensa libre. Su función social y política. Importancia de la prensa como elemento de colaboración con el Estado y de orientación de la opinión pública. Prensa de ideas. El sensacionalismo. Su mala influencia. Otras formas de expresión: radio, cine, etc. Libertad de reunión. Tribuna pública.

X. La segunda tiranía. Advenimiento de la demagogia. Exaltación de las masas. Supresión de las libertades individuales y de los derechos y garantías. La expropiación como recurso. Supresión del derecho de reunión y de libre agremiación. Persecución a los partidos políticos. El fraude y la violencia al servicio del régimen imperante. Avasallamiento de las instituciones políticas, educacionales y sociales. Desprecio por la cultura. Enriquecimiento ilícito de funcionarios y allegados al poder. Su impunidad bajo apariencia legal. Fines de perpetuación en el poder; la reforma de 1949. Restricciones a las minorías parlamentarias. Técnicas proselitistas del régimen: en los sindicatos, en la administración pública, en la enseñanza, en la industria, en los partidos políticos, en el comercio, etc. Espionaje, delación y persecución.

XI. Patriotismo. Qué es el patriotismo. Cómo se manifiesta el amor a la patria. La tradición patriótica. Solidaridad de las generaciones sucesivas. La falta de patriotismo como causa de decadencia de las naciones. Deformación del patriotismo. Necesidad de fundar el patriotismo sobre principios morales.

Estudios de la Realidad Social Argentina (1973)

Objetivos Generales de ERSA:

I. Despertar en el alumno el interés por conocer la realidad social, cultural, política y económica del país, para que logre: descubrir las posibilidades de su patria, valorarla en su evolución y perspectiva y ubicarla con justeza en el proceso de integración latinoamericana y mundial.

CIUDADANIA Cap8 anexo 16/7/12 10:16 Page 225

II. Estimular en el alumno la actitud reflexiva y crítica ante los hechos vividos e información recibida sobre la realidad social argentina, para iniciarlo en la formación de su conciencia política y la asunción de pautas de comportamiento social, político y ético.
III. Propender a que el alumno afiance su sentido de responsabilidad y compromiso patriótico para motivarlo a una participación constructiva en el proceso de liberación nacional.
IV. Consolidar en el alumno una firme actitud de cooperación y respeto hacia los demás, para orientarlo a colaborar con todos en la reconstrucción nacional.

Formación Cívica (1976)

Tercer año

[...] **5. Los ideales de la vida del hombre argentino:** Los ideales básicos de nuestra nacionalidad. Valoración de la herencia cultural hispanoamericana. Los símbolos patrios como expresión objetiva de la tradición nacional. La vigencia de los valores de la moral cristiana: la responsabilidad ante Dios, la hermandad entre los hombres y la práctica de la ayuda mutua como expresión del amor al prójimo.
6. La Argentina en el mundo de hoy: La Argentina y Latinoamérica. La idea americanista en la historia argentina. Integración iberoamericana. La Argentina y su ubicación en el mundo occidental. Participación argentina en los Organismos Internacionales. Derecho de nuestro país a su autodeterminación. (García, C. R. y A. E. García,1978: *Formación Cívica*, 3).

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 227

9. Hacia una didáctica de la formación ética y política

Isabelino A. Siede

¿Cómo se prepara a los estudiantes para intervenir en los debates éticos contemporáneos y en la gestión de lo público? ¿De qué manera se educa para la participación? ¿Y para la autonomía? Estas preguntas pueden invocar como respuesta tanto una descripción naturalista como una serie de proposiciones prescriptivas, pues la construcción de una didáctica específica abarca, al menos, dos grandes cuestiones: el relevamiento de las prácticas de enseñanza (para caracterizarlas) y la producción de prescripciones (para reorientarlas). Curiosamente, ambos aspectos son aún muy débiles en el caso de la formación ética y política, una temática que tiene larga raigambre en la pedagogía y en el sistema educativo.

En la reflexión didáctica, es imposible plantear la pregunta por el *cómo* separada de las preguntas sobre el *qué* y el *para qué* queremos enseñar. En cualquier área de conocimiento, las formas de enseñanza se articulan con el contenido y con los propósitos hasta el punto de modificarlos sustantivamente en el pasaje de los enunciados previos a la circulación real en las prácticas de aula. Por eso mismo, la enseñanza efectiva es una buena fuente de información acerca de los propósitos y los contenidos de la educación ética y política, independientemente de lo que se formule en las prescripciones curriculares o en los planes de estudio. A través de la historia, las prácticas de la enseñanza han apelado a estímulos positivos y negativos para moldear conductas específicas, propiciaron ritos de identificación para generar emociones colectivas vinculadas con la nacionalidad o recurrieron al adoctrinamiento para formar a los estudiantes en un conocimiento declarativo. En la actualidad, esas metodologías pueden ser cuestionadas tanto en sus fundamentos teóricos como en su pertinencia

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 228

para el desarrollo de una ciudadanía democrática, participativa y pluralista.

Ahora bien, ¿qué tipo de enseñanza es pertinente para la formación del sujeto ético-político que las condiciones actuales de la sociedad demandan? La respuesta que surge de los desarrollos recientes es un enfoque de la enseñanza a través de situaciones reales o ficticias, propias o ajenas, que facilite la problematización y dé un anclaje a los conceptos que plantean los programas de estudio.

El lugar de la acción en la definición de los contenidos

Empecemos por analizar qué tipos de conocimientos queremos enseñar. En cualquier campo de la enseñanza, los propósitos formativos interpelan a la producción disciplinar para definir la relevancia curricular. Esto lleva a que cierto saber sea considerado un contenido de enseñanza, pero en la formación ética y política, el problema se agrava porque los referentes académicos son más difusos. El carácter de los saberes incluidos en este campo no está claramente definido de antemano por una o varias disciplinas de base; y hay quienes objetan que en ellas se definan las competencias para el ejercicio de la ciudadanía.

Quienes consideran prioritaria la formación en *saberes declarativos,* los buscan en el derecho, en la filosofía práctica y en las categorías explicativas de las Ciencias Sociales. Se trata de un componente fundamental para garantizar la autonomía intelectual del ciudadano y para brindarle las herramientas a fin de que comprenda la realidad social en la que vive y los principios normativos acuñados en la historia humana para evaluarla. Sin embargo, esta transpolación de nociones disciplinares hacia la enseñanza no necesariamente tiene injerencia en la vida cotidiana, pues conserva el formato y la lógica interna de las disciplinas en que se produjeron.

En contrapunto, algunas vertientes de la educación ciudadana priorizan la formación en *valores y actitudes*, con mayor preocupación por cambiar la conducta habitual de los estudiantes[1], a fin de que ejerzan activamente algunos aspectos valiosos de la vida pública. El riesgo, en

[1] Ejemplos de esta preocupación son los enfoques de Durkheim (1973) y de Bandura (1982), que presentan diferencias relevantes entre sí.

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 229

este caso, es que la educación sentimental, la inducción de pautas de comportamiento y la transmisión de pautas valorativas cercenen la autonomía del sujeto ético-político y lo transformen en un buen ejecutor de criterios moldeados en otro sitio.

Ambas tendencias llaman la atención sobre aspectos relevantes de la formación, pero muestran, al mismo tiempo, sus riesgos y sus limitaciones: ¿qué relevancia puede tener una enseñanza de doctrinas y de conocimientos sociales que no devenga en actitudes y conductas proactivas por parte de los estudiantes? Por el contrario, ¿qué ventajas ofrece una educación que propicie buenos hábitos, sentimientos loables y conductas pertinentes, si todo ello no procede de un sujeto dueño de sí mismo, sino de un obediente ejecutor de mandatos? La elección de los propósitos parece plantearse entre una autonomía intelectual manca o una buena voluntad ciega, aunque la producción didáctica más reciente tiende a alejarse de ambos extremos[2].

Alejados de ambos polos, la preocupación principal que debería orientarnos en la formación ética y política escolar es *la construcción de criterios para intervenir en las prácticas sociales y las relaciones de poder.* Ese es el norte de una actividad pedagógica emancipatoria, y la enseñanza ha de brindar herramientas para actuar en una sociedad, para deliberar en la resolución de conflictos, para enunciar proyectos que nos aproximen a una vida social más justa, para articular voluntades en acciones colectivas. Los actores individuales y colectivos se constituyen a través de sus prácticas, es decir, de lo que hacen y, particularmente, del significado que le otorgan a lo que hacen. Por eso, la educación escolar tiene la posibilidad de aportar un componente nodal en la formación de una ciudadanía activa, que consiste en brindar esas claves de lectura acerca de las acciones propias y ajenas, hechas o susceptibles de realizarse. En definitiva, el aprendizaje ético-político no se reduce a tener una conducta *buena, correcta, adecuada,* o como quiera llamársele, ni a conocer principios y enunciados normativos generales: el propósito de la formación ético-política es construir un puente entre ambos. Es decir, buscamos que cada sujeto pueda actuar según criterios autónomos, justos y solidarios, argumentativamente fundados y siempre abiertos a la crítica. Por eso mismo, en el campo ético-político, los conocimientos están

[2] Véanse, por ejemplo, Albacete y otros (2000), Haynes (2002), Martínez y Puig (comps.) (1991), Puig Rovira (1995) y Schujman (coord.) (2004).

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 230

motorizados por la praxis y por la búsqueda de criterios de actuación. En consecuencia, las valoraciones, la información y las categorías explicativas están al servicio de la acción o de la evaluación de prácticas sociales.

En su obra fundamental, Hannah Arendt describe tres actividades (labor, trabajo y acción), para analizar qué aporta cada una de ellas a la condición humana. Allí, enfatiza el carácter contingente de la acción que se presenta en el «espacio de aparición» y plantea que:

> […] la esfera política surge de actuar juntos, de «compartir palabras y actos». Así, la acción no sólo tiene la más íntima relación con la parte pública del mundo común a todos nosotros, sino que es la única actividad que la constituye (Arendt, 1993: 221).

Ahora bien, ¿cómo podemos contribuir, desde la escuela, a formar criterios de actuación en la vida social? Los sujetos políticos nos reconocemos inmersos en tradiciones morales, pautas cívicas y en tendencias ideológicas que operan sobre nuestros actos; y ese territorio de la actividad política se inicia (o puede iniciarse) en el espacio público del aula. Las prácticas sociales son colectivas y recurrentes, por lo que pueden ser objeto de análisis ético y político para incidir sobre ellas. Allí está la *materia prima* para pensar nuestra acción ética y política. El proceso pedagógico comienza con una lectura evaluadora de las tendencias históricas que atraviesa una sociedad y con la adopción de una línea de intervención en ella, que será nuestro propósito formativo[3]. Su carácter no es técnico, sino que surge de tomar posición frente a la realidad. En todos los casos, se trata de reconocer qué hacemos en el mundo, cómo podemos evaluarlo y hacia dónde reorientarlo.

El conocimiento en situación

Una vez establecidos la materia prima y el norte de la enseñanza, será más sencillo entender la necesidad de revisar ciertas estructuras de enseñanza que facilitan u obstaculizan el tipo de formación que nos proponemos brindar.

---

[3] Véase el capítulo 1 «La función política de la escuela en busca de un espacio en el currículum».

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 231

Cuando pensamos propuestas de enseñanza (para una clase o conjunto de clases), la estructura más habitual es la que llamamos *explicación-aplicación,* generalmente incorporada en nuestros hábitos y representaciones a través de la propia historia escolar. Básicamente, se trata de una enseñanza expositiva, en la cual el docente presenta una serie de saberes y luego ofrece ejercicios para ponerlos en juego[4]. Esta estructura garantiza bastante control sobre lo que se habla en la clase, porque la explicación inicial delimita los temas y el código de comunicación. Hay, sin embargo, dos objeciones relevantes para realizarle. En primer lugar, la afirmación de una postura por parte del docente dificulta la toma de posición por parte de los estudiantes, por lo cual no se promueve el pensamiento autónomo ni se favorece la transferencia hacia situaciones de la vida cotidiana. El exceso de contralor suele restringir la potencialidad de los conocimientos expuestos, a la vez que los presenta exentos de controversia y fuera de discusión. En segundo lugar, este tipo de abordajes requiere, habitualmente, un cuerpo ordenado y coherente de contenidos para enseñar. En este enfoque, las contradicciones entre teoría y práctica, los conflictos y los desacoples normativos son un obstáculo, denunciado con frecuencia por los estudiantes. En países como el nuestro, con escasa adscripción subjetiva a las leyes, con instituciones, a veces, angelicales a cargo de funcionarios a veces impresentables, esta estructura tiende a naufragar en el escepticismo[5].

Desde el punto de vista epistemológico, la mayor falencia de la estructura *explicación-aplicación* es que desconoce la relevancia de las preguntas y los problemas en el conocimiento. Ningún saber es huérfano, y presentarlo de ese modo impide apropiarse de la rica trama que le dio origen y sentido. Por eso preferimos, como estructura alternativa, la de la *problematización-conceptualización* (Siede, 2007). Para este enfoque, aquellas contradicciones entre teoría y práctica, los conflictos y los desacoples normativos son una oportunidad para pensar. A riesgo de perder buena parte del control, abre el abanico de lo que se habla en la clase, porque apela a las representaciones que tiene cada estudiante, a fin de confrontarlas con los contenidos curriculares. En consecuencia, es

[4] Puede encontrarse una versión clásica de esta estructura en Leif y Rustin (1961: 35 y ss.) y una primera crítica a su uso en Cousinet (1967: 274 y ss.).

[5] Una actitud que denuncia Dussel (1996: 17) en docentes de Educación Cívica de la escuela media.

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 232

probable que este enfoque facilite la toma de posición y promueva el pensamiento autónomo en los estudiantes.

Esta estructura propone la enseñanza del área a partir de *situaciones* que dan cuenta de prácticas y concepciones de la vida social. Estas pueden ser interpeladas desde la ética, la política, el derecho, a fin de avanzar en el aprendizaje de los conocimientos desarrollados en esos campos, a la vez que enriquecer el abanico de criterios desde los cuales cada uno actúa y toma decisiones en su vida cotidiana. No se pretende un saber teórico que luego tiene aplicaciones prácticas, sino un saber construido desde el análisis de las prácticas (propias o ajenas) que reconstruye, en parte, enfoques teóricos de las disciplinas involucradas a partir de los problemas y las preguntas que les dieron origen. Responde, en líneas generales, a la propuesta de *taller* que plantea Puig Rovira[6]:

> No es posible la construcción de la personalidad moral sin experiencias morales que exijan algún tipo de actividad sociomoral para resolverlas. Las tareas son problemas morales que, bien con intención de educar moralmente, o bien de modo informal y a propósito de cualquier otra actividad, plantean los educadores o los medios de experiencia [...] Desde una concepción que entiende la educación moral como un proceso de construcción de la personalidad, el proceso educativo puede compararse con el trabajo en un taller, es decir, con el trabajo en una situación en la que un aprendiz activo y un experto participan conjuntamente en la realización de una tarea (Puig Rovira, 1996: 251).

En la fase de la *problematización*, se presenta una situación, caso o pregunta que pueda ser asumido por los estudiantes y por el docente como motor y estructura básica de la propuesta de enseñanza. El propósito de esta fase es suscitar algún tipo de conflicto cognitivo, entendido como la necesidad de encontrar respuestas más abarcadoras y argumentativamente sustentables frente al caso presentado. En general, cada situación presenta algún tipo de conflicto, como los que describe Stephen Lukes:

---

[6] La propuesta de Puig Rovira está en consonancia con las posiciones del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral) de la Universidad de Barcelona, que ha producido lineamientos y propuestas didácticas desde 1989. Entre otros, lo integran Miquel Martínez, María Rosa Buxarrais, Jaume Trilla y Josep María Puig Rovira, cuyos trabajos se citan en diferentes tramos de este artículo. Véase, como ejemplo, Buxarrais y Martínez (coords.) (1996).

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 233

> Los conflictos morales son conflictos entre las demandas morales que pueden enfrentar personas, grupos, comunidades o gobiernos que los representan, cuando deliberan individual o colectivamente acerca de qué hacer. A veces, se los experimenta como conflictos unipersonales, cuando los individuos sufren el influjo de exigencias conflictivas, como es el caso de los trágicos dilemas de elección o donde personas —los hijos de inmigrantes, por ejemplo— han internalizado los requerimientos de tradiciones culturales recíprocamente incompatibles (Lukes, 1993: 142).

Al mismo tiempo que abre un problema, la situación presentada permite plantear un *contrato* acerca de lo que se va a abordar, pues el caso abre preguntas que deberán encontrar alguna respuesta en el proceso de enseñanza. Hay diferentes tipos de situaciones, un abanico de posibilidades que, combinadas adecuadamente, pueden dar cuenta integralmente de todos los contenidos y las dimensiones del área[7]:

- El más sencillo de todos es el *cuestionamiento de respuestas automáticas y tradiciones heredadas.* Se trata de situaciones en las que un porqué moviliza la reflexión sobre aspectos velados por las costumbres o por las pautas del sentido común.
- Los *conflictos en torno al deber o los dilemas éticos* suelen darse cuando un sujeto se pregunta *¿qué debo hacer?*, y esto lo enfrenta a lealtades contradictorias, donde la satisfacción de una obligación moral contradice o parece contradecir otras responsabilidades.
- Los *conflictos de valores* se presentan en elecciones cotidianas o esporádicas en las cuales es necesaria una ponderación de preferencias del sujeto. Son situaciones en torno a la pregunta *¿qué prefiero?*, que permiten esclarecer los principios de valoración que rigen las elecciones propias o de otros.
- Las *controversias entre concepciones del bien* se plantean entre grupos o personas con tradiciones culturales u opciones ideológicas diferentes, que proponen cursos de acción distintos (y aun opuestos) en circunstancias semejantes.
- Los *conflictos de intereses* son el engranaje fundamental de la vida política y se presentan entre diferentes sectores o personas que

[7] Pueden encontrarse ejemplos de estos tipos de situaciones en Siede, Helman y Micó (2001).

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 234

> intentan volcar el curso de las acciones a favor de la resolución de sus necesidades, inclinaciones o expectativas.

Es conveniente observar que el rasgo común de todas estas situaciones es su vinculación con la acción (individual o colectiva, privada o pública, ya ocurrida o por realizarse), pues todos los conflictos encuentran su pivote en la necesidad de orientarse para hacer algo o evaluar cómo se ha actuado. Centrarse en la acción es el núcleo duro de la formación ética y política, que la diferencia de otras áreas de enseñanza[8] y la ubica claramente en el territorio de la praxis.

Hay diferentes *tipos de textos y de recursos* en los que se pueden encontrar estos conflictos, como artículos periodísticos o libros de divulgación científica, textos expresivos o ficcionales (en soporte escrito, fílmico, televisivo, etcétera) en los que se puede distinguir una situación como las descriptas más arriba.

En todos los casos, un ingrediente didáctico fundamental es el *posicionamiento docente:* para que se llegue a establecer un problema, el docente ha de desarrollar una *neutralidad activa*, cuestionando todas las respuestas. También se requiere una escucha atenta y respetuosa de las posiciones que expresan los estudiantes, porque ese es el punto de partida.

> La neutralidad *activa* consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación con él, pero renunciando el educador o la institución a influir para que el educando se decante por unas o por otras (Trilla, 1992: 73).

Sabemos que la neutralidad absoluta es imposible (particularmente en estos temas) y también indeseable, porque educamos desde ciertas convicciones y con propósitos legítimos. Sin embargo, también es cuestionable la toma de posición permanente e indiscriminada del docente ante cualquier tema, por el mero hecho de ser autoridad en el aula.

---

[8] Las Ciencias Sociales, por ejemplo, tienen como objeto de estudio la realidad social. Comprenderla es un dato clave para actuar, pero no es posible subsumir un área en otra, sin riesgo de moralizar la enseñanza de las Ciencias Sociales o de tornar declarativa la formación ética y política.

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 235

Si proponemos una pregunta o un caso para analizar, necesitaremos adoptar una actitud de *neutralidad metodológica*, como requisito de honestidad para que cada cual se vea habilitado e invitado a participar en el diálogo. Los estudiantes saben que uno tiene una posición (o puede tenerla), pero el docente decide no explicitarla para que los estudiantes afronten el desafío de pensar por sí mismos. También, habrá que marcar las contradicciones, objetar las respuestas facilistas, solicitar mayores fundamentos, precisar aspectos de la pregunta, indagar detalles del caso, etcétera. Además, hay que seguir el razonamiento de cada estudiante, promover el diálogo y garantizar sus condiciones, resaltar aspectos del problema que tienden a desdibujarse, etcétera. El docente tiene mucho por hacer antes de tomar posición.

La *problematización* ha sido exitosa si los estudiantes y el docente llegamos a compartir una pregunta o un problema, empezamos a pensarlo y a confrontarlo con la información y las categorías de análisis que ya tenemos, y si, además, estamos interesados en resolver ese problema apelando a nuevas voces que nos informen sobre el tema o planteen nuevas categorías más abarcadoras y eficaces que las anteriores.

La segunda fase apunta al proceso de *conceptualización*. Suele mencionarse este término en dos sentidos: desde el punto de vista del sujeto, para referirse a la construcción de categorías de interpretación de la realidad social y, desde el punto de vista de la historia de la ciencia, para aludir a las sucesivas aproximaciones que llevan a formular una noción. En la enseñanza, este proceso se vincula con los dos puntos de vista mencionados, pero se refiere explícitamente a la presentación de las categorías explicativas que la enseñanza propone para resolver las preguntas o los problemas abiertos en la fase anterior. En esta fase, se introduce un conjunto de informaciones para confrontar las primeras representaciones y los enfoques explicativos de una o varias vertientes de pensamiento. Su propósito es plantear los contenidos del diseño curricular como respuesta posible al problema formulado.

Si el problema se plantea desde las prácticas sociales y hacia ellas, la conceptualización echa raíces en disciplinas específicas de conocimiento; y sus enunciados son siempre susceptibles de crítica y de reconstrucción argumentativa. Puede plantearse mediante exposiciones del docente o materiales de estudio (libros escolares, selección de autores clásicos, textos institucionales, entre otros), siempre en diálogo con las

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 236

preguntas abiertas en la fase de problematización. Allí se establecieron los propósitos para leer, y esto permite que la lectura esté facilitada por las anticipaciones de la fase anterior y no llegue *en frío*.

Si la actitud de neutralidad es un requisito de la fase de problematización, en esta, el docente toma posición frente al problema, porque esa es la responsabilidad de enseñanza, según los consensos públicos del estado de derecho, aunque eso no siempre signifique tomar posición puntualmente por una alternativa de respuesta al problema, sino sobre los criterios y principios que deben incluirse en ella. Aquí es legítimo que el docente sea *beligerante*, según la categoría que propone Trilla, porque manifiesta los compromisos ideológicos de la institución escolar. Ahora bien, esa beligerancia tiene sus limitaciones. En primer lugar, la legitimidad se ampara en el diseño curricular y en los documentos normativos en los que encuentra aval (Constitución Nacional, documentos de derechos humanos, legislación, etcétera), como así también, en las disciplinas académicas, por lo que no puede evadir estos requisitos de fundamentación[9]. En segundo lugar, esta toma de posición aparece cuando el problema está abierto y presenta una respuesta posible sin eludir otras opciones ni cerrar las preguntas. Ambas limitaciones surgen de los postulados de una educación democrática y pluralista.

Apuntes para definir una propuesta formativa

La estructura de *problematización-conceptualización* funciona como pauta de secuenciación dentro de una clase o de varias clases agrupadas en un proyecto. Sin embargo, es conveniente pensar la planificación en sentido inverso: establecer primero lo que vamos a conceptualizar y transitar de la respuesta (los contenidos por enseñar) a la pregunta que le da origen, aunque hay diferentes estilos y modalidades de planificación.

- En términos generales, es necesario comenzar por una *lectura crítica de los contenidos prescriptos* en el diseño curricular, pues ellos apuntan a garantizar igualdad para toda la población escolar. Al proponer una lectura crítica, nos referimos a estudiar sus fundamentos y a adoptar un marco conceptual explicativo (Gojman y

[9] Esto es relevante en un área que se presta a múltiples opiniones personales, en las cuales el docente cree expresar su libertad. Asimismo, necesitamos garantizar el derecho del estudiante a recibir enseñanza fundamentada.

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 237

Segal, 1998), un enfoque específico dentro de las disciplinas de base, pues existen diferentes vertientes ideológicas y académicas en cada campo. Las prescripciones curriculares suelen ser genéricas y permiten diferentes posicionamientos en el marco de una educación pluralista. Más aún, los contenidos tienden a licuarse o a volverse insulsos si no se adoptan desde un marco teórico e ideológico claro para el docente que saldrá al ruedo por ellos.

• A partir de allí, es posible iniciar una lectura de *las características y las necesidades formativas* de la población escolar con la cual trabajamos, pues en esa lectura podemos garantizar la significatividad cultural de los contenidos que pretendemos enseñar. Antes de que lo pregunten los estudiantes, es útil que nosotros nos cuestionemos para qué les sirve a ellos esto que vamos a enseñar. No se trata de una pregunta utilitaria, sino de una petición de sentido que resultará muy pertinente para tomar las decisiones posteriores. A veces, se entiende este paso con carácter inmanente y se reducen los contenidos propuestos a lo que los estudiantes ya saben. Por el contrario, de lo que se trata es que la escuela pueda ofrecer una experiencia diferente de la que ya tienen los estudiantes. ¿Para qué les sirven estos contenidos a estos estudiantes?, ¿qué quiero provocar en ellos? Aquí se formulan, entonces, *propósitos específicos* para la enseñanza.

• Este es el punto en el cual es posible la detección de una *situación problematizadora*, para la cual los contenidos por enseñar son una respuesta posible. Elegir la situación implica, también, escoger un formato de presentación: un caso, un artículo, una pregunta, posiciones opuestas, etcétera. Los propósitos se formularon a partir de las características del grupo de estudiantes, pero es difícil problematizar lo cercano, por el grado de implicancia de los estudiantes y los docentes. Por eso, generalmente, no conviene escoger una situación cotidiana como punto de partida. Por el contrario, partir de *lo lejano* (situaciones ajenas y distantes, pero isomórficas a las existentes en el medio cercano) permitirá construir criterios de análisis de *lo cercano*. Cuando un docente se inicia, puede experimentar vértigo en este tramo porque hay infinitas situaciones y no sabe por dónde empezar. Con el correr de la experiencia, se aguza la mirada del docente cuando lee el diario o mira una película y va seleccionando situaciones que, en algún momento, le serán útiles.

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 238

Eso permitirá, en este momento, recurrir a su archivo de casos para seleccionar el más adecuado.

• Seleccionados los materiales, se inicia la *definición de consignas de trabajo y la previsión de un recorrido probable* de presentación de las actividades. Al planificar una actividad didáctica, generalmente, articulamos un material (texto, película, recorte periodístico), una consigna para los estudiantes, un modo de agrupamiento (plenario, grupos, parejas, individual) y un tiempo probable. Estas definiciones requieren creatividad e intuición para suplir la ausencia de parámetros didácticos más claros (como hay en otras didácticas específicas), pero también aquí la experiencia nos permite acumular saberes prácticos para tomar decisiones: es difícil definir la pregunta y prever el tiempo de discusión la primera vez, pero cada situación será utilizada varias veces con distintos grupos[10]; y eso nos dará indicios sobre cómo circula el problema entre ellos. A lo largo del año y de cada proyecto, es conveniente variar las actividades en el recorrido de enseñanza. Aclaramos esto porque, a veces, la escuela media prescinde de *actividades*: los estudiantes sólo escuchan o leen.

• Conviene, paralelamente, prever cuáles de los contenidos seleccionados al inicio se prevé *conceptualizar* en relación con cada actividad. Esto significa que el recorrido permitirá intercalar situaciones para analizar y discutir, junto con conceptualizaciones breves y sistematizaciones periódicas más abarcadoras.

• Todo el proceso se inició con una *evaluación* de las necesidades formativas y, por ello, la dimensión evaluadora estará presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza. No obstante, es útil prever *instancias específicas de evaluación*, intercaladas periódicamente. En general, se trata de preservar algunas situaciones semejantes a las que se utilizaron para presentar los problemas, a fin de que cada

[10] En los estudiantes que aspiran a ser docentes hay, a veces, un mandato de *descubrir la pólvora* en cada propuesta de enseñanza y de no repetir nunca una actividad. Por el contrario, me inclino a defender la saludable repetición de propuestas para diferentes grupos, pues cada vez que conducimos una actividad, vamos aprendiendo a hacerlo mejor. Cada dilema, cada película, cada fallo judicial encierra innumerables matices que los estudiantes nos ayudan a apreciar en cada nueva presentación. Por otra parte, vamos puliendo las preguntas y las repreguntas, podemos anticipar los argumentos que aparecerán y prever cómo cuestionarlos, al mismo tiempo que nos sorprenderán los cambios que se producen año a año. ¿No perdemos creatividad si repetimos la propuesta? Creo que la desplazamos de la planificación a la conducción de la enseñanza, porque allí podremos ser cada vez más sutiles y precisos en nuestras intervenciones.

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 239

estudiante las resuelva individualmente. De esta manera, podemos relevar si incorpora las categorías explicativas que se han ido presentando, si incluye los argumentos que estuvieron presentes en el recorrido, si se acerca a respuestas más complejas y abarcadoras de las que el joven elaboraba al inicio.

Estos elementos no representan un modelo único de planificación y puesta en marcha de la enseñanza, sino que pretenden orientar, a grandes rasgos, la toma de decisiones de los docentes. Surgen de las prácticas en el aula y vuelven a ellas, pero no pretenden imponer un estilo, sino que están disponibles para que cada cual los adapte a su propio contexto y modo de trabajo.

Del dicho al hecho, hacia un cambio en la cultura del aula

Decíamos al inicio de este texto que se trata de una didáctica aún incipiente, en contraposición a prácticas de enseñanza de largo cuño. A partir de las investigaciones existentes, no hay prescripciones fuertes, pero sí, recomendaciones generales que pueden ser útiles. Quizá el trabajo más exhaustivo de compilación y evaluación de los métodos de educación moral sea el de Siegfried Uhl, quien concluye:

> La recomendación más segura que, en el actual estado de la investigación puede hacerse, es que en educación han de emplearse combinaciones de medios. O, dicho en palabras sencillas: hay que echar mano de todos los medios posibles que se hallan a nuestra disposición (Uhl, 1997: 346).

El análisis de Uhl incluye medios muy controvertidos y escapa de la discusión sobre los propósitos, que consideramos fundamental en este trabajo. Su aporte más elocuente es la idea de que nada garantiza la eficiencia (logro de objetivos), pero la didáctica permite avanzar en la eficacia (mejorar las herramientas de enseñanza).

De todos modos, hay una distancia considerable entre las recomendaciones que emanan de la reflexión didáctica y la transformación efectiva de las prácticas usuales de enseñanza. ¿Dónde radica la dificultad? Principalmente, en la debilidad de las investigaciones, pero también en

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 240

las resistencias que suscita la propia biografía escolar de los docentes. A lo largo de toda su experiencia escolar, cada uno de nosotros ha construido representaciones sobre la *buena enseñanza*; y ellas orientan las decisiones que tomamos en el aula. Allí está instalada la estructura de *explicación-aplicación*, las pautas de neutralidad y beligerancia sobre cada tema que ingresa al diálogo, los resortes que impulsan cada instancia de intervención, etcétera. No se trata, por lo tanto, de aproximarnos a nuevos enunciados propositivos, sino de incorporarlos gradualmente en el desarrollo de nuevas habilidades prácticas. De lo contrario, como ocurre con frecuencia, podemos enarbolar nuevos discursos que no modifiquen nuestros hábitos docentes.

Pero aún hay más. Si aceptamos el pasaje de una estructura didáctica de un mayor control hacia otro menos controlador de contenidos declarativos a un conocimiento fundado en preguntas, del moldeamiento de conductas a la construcción de criterios para actuar, de la beligerancia absoluta escondida tras una neutralidad aparente a una neutralidad activa con beligerancias pertinentes y explícitas, estas transformaciones no son inocuas. Todas ellas apuntan a la construcción de una propuesta formativa emancipatoria, que implica un cambio en la cultura política del aula. Ahora bien, ¿quién le pondrá el cascabel al gato? Estamos insertos en prácticas políticas de democracias restringidas, arrastramos fuertes mandatos de heteronomía moral y fuimos formados en el contexto de escuelas normalizadoras. ¿Cómo podríamos estar en condiciones de educar en una ciudadanía justa y solidaria, y para ella?

El desafío es grande; y las limitaciones, muchas; pero siempre lo nuevo es hijo del pasado y trae la herencia de sus vicios y de sus virtudes. No somos un modelo para imitar ni depositarios de verdades definitivas. Transformar nuestras prácticas de enseñanza implica un trabajo de ascesis permanente, de revisión de sí mismo en diálogo con otros docentes también dispuestos a aceptar la apuesta. En definitiva, no se trata de enseñar lo que ya somos y hacemos, sino de invitar a los estudiantes a transitar el mismo camino que estamos recorriendo. En él, los docentes portamos una mochila con más carga y más recursos, pero vamos caminando igual que ellos. La educación ética y política es un ejercicio de práctica de la libertad que nos involucra a todos.

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 241

Bibliografía

ALBACETE, Catalina, Isabel CÁRDENAS y Consuelo DELGADO (2000): *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Síntesis.

ARENDT, Hannah (1993): *La condición humana.* Barcelona: Paidós.

BANDURA, Albert (1982): *Teoría del Aprendizaje Social.* Madrid: Espasa-Calpe (edición original en inglés: 1976).

BUXARRAIS, María Rosa y Miquel MARTÍNEZ (coords.) (1996): *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona: ICE-OEI (Institut de Ciències de l'Educació-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

COUSINET, Roger (1967): *La Escuela Nueva.* Barcelona: Editorial Luis Miracle.

DURKHEIM, Émile (1973): *La educación moral.* Buenos Aires: Shapire.

DUSSEL, Inés (1996): «La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en tiempos de crisis», serie *Documentos e informes de investigación* (Buenos Aires), núm. 186. FLACSO.

GOJMAN, Silvia y Analía SEGAL (1998): «Selección de contenidos y estrategias didácticas en Ciencias Sociales: la "trastienda" de una propuesta», en Beatriz Aisenberg y Silvia Alderoqui (1998): *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas.* Buenos Aires: Paidós.

HAYNES, Felicity (2002): *Ética y escuela. ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* Barcelona: Gedisa.

LEIF, Joseph y G. RUSTIN (1961): *Didáctica de la moral y del lenguaje.* Buenos Aires: Kapelusz (edición original en francés: 1959).

LUKES, Stephen (1993): «Comprendiendo el conflicto moral», en Nancy Rosenblum (1993): *El liberalismo y la vida moral.* Buenos Aires: Nueva Visión (edición original en inglés: 1991).

MARTÍNEZ, Miquel (1991): «Rol del educador y de la escuela en el ámbito de la educación moral», en Miquel Martínez y Josep M. Puig Rovira (coords.) (1991): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo.* Barcelona: ICE-Graó.

PUIG ROVIRA, Josep María (1995): *La educación moral en la enseñanza obligatoria.* Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona-Editorial Horsori.

— (1996): *La construcción de la personalidad moral.* Barcelona: Paidós.

SCHUJMAN, Gustavo (coord.) (2004): *Formación Ética y Ciudadana: un cambio de mirada.* Madrid: Octaedro-OEI.

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 242

SIEDE, Isabelino A. (2007): «Lo público como contenido y herramienta», en *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela.* Buenos Aires: Paidós.

— HELMAN, Mariela y Guillermo MICÓ (2001): *Propuestas de enseñanza para segundo ciclo.* Buenos Aires: Dirección de Currícula del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Versión digital en: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/primaria.php.

TRILLA, Jaume (1992): *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación.* Barcelona-Buenos Aires: Paidós.

UHL, Siegfried (1997): *Los medios de educación moral y su eficacia.* Barcelona: Herder (edición original en alemán: 1996).

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 243

Sobre los autores

Roberto Aníbal Bottarini

Es Profesor en Historia (Universidad Nacional de Luján). Actualmente, cursa la Maestría en Ciencias Sociales con mención en Historia, de la misma universidad. Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en Historia Social de la Educación I y II, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Como investigador, participa del Programa Histelea (Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina), integrado en el Proyecto Interuniversitario ALFA PATRE MANES (Patrimonio Escolar Manuales Escolares) y en el proyecto RELEE (Redes de Estudios en Lectura y Escritura). También se desempeña como docente en distintas asignaturas del nivel Polimodal en la provincia de Buenos Aires y en la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires (CePA). Dictó cursos de perfeccionamiento y capacitación docente en Historia, Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana.

Nancy Cardinaux

Es abogada, especialista en sociología jurídica y Doctora en Derecho por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Profesora Adjunta regular de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente, dirige un proyecto de investigación UBACyT en la Universidad de Buenos Aires y un proyecto acreditado por la Universidad Nacional de La Plata. Es investigadora adjunta del CONICET.

Florencia Paula Levín

Es historiadora graduada en la Universidad de Buenos Aires. Próximamente, concluirá su doctorado en Historia, título otorgado por esta misma universidad. Ha sido docente en el Ciclo Básico Común (UBA) y en la carrera de Historia (UBA). En la actualidad, se desempeña como profesora e investigadora en la Universidad Nacional General Sarmiento.

En su investigación doctoral, estudia el humor político en la Argentina entre 1973 y 1985. Junto con Marina Franco, compiló *Historia reciente.*

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 244

Perspectivas y desafíos para un campo en construcción (Paidós, 2007) y creó la Red Interdisciplinaria de Estudios sobre Historia Reciente, RIEHR (www.riehr.com.ar). Trabajó en diversos talleres de capacitación y fortalecimiento docente, y escribió diversos manuales escolares y materiales didácticos.

Guillermo Micó

Es Licenciado en Psicología. Trabajó como docente en todos los niveles de enseñanza, pero fundamentalmente, en escuelas primarias del sistema público de la Ciudad de Buenos Aires. Integra equipos profesionales en diversos proyectos y programas del Ministerio de Educación de esa jurisdicción, y participó en la redacción de documentos producidos por esas instancias. Se desempeña como capacitador en el área de Formación Ética y Ciudadana en la Escuela de Capacitación de la Ciudad de Buenos Aires (CePA). Ha dictado talleres de esa temática en las Escuelas Itinerantes organizadas por el Ministerio de Educación de la Nación y por los ministerios de educación de Tucumán, Jujuy, San Juan, Santiago del Estero, Corrientes y La Rioja.

Desde hace más de diez años, ejerce la clínica psicoanalítica y busca una articulación fructífera entre la escuela y los postulados freudianos.

Alexander Ruiz Silva

Es psicólogo, filósofo y Magíster en Educación. En la actualidad, cursa el doctorado en Ciencias Sociales de FLACSO (Argentina). Es Profesor Asociado e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) en el campo de la formación ético-política. También, investigador del Grupo Moralia de investigación y del grupo de Filosofía moral y política (Colciencias, Colombia). Publicó *Pedagogía en valores. Hacia una filosofía moral y política de la educación* (Plaza & Janés, 2000) y *El diálogo que somos. Ética discursiva y educación* (Magisterio, 2007). Fue coautor de *La formación de competencias ciudadanas* (Ascofade, 2005), *Qué significa investigar en educación* (Universidad Distital, 2005), *¿Qué es educar en valores hoy?* (Octaedro-OEI, 2004).

CIUDADANIA Cap9 16/7/12 10:18 Page 245

Laura Santillán

Es Licenciada en Ciencias Antropológicas (UBA). Actualmente, realiza sus estudios de doctorado en Antropología en la misma casa de estudios. Es docente del Departamento de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y se desempeña como investigadora dentro del Programa de Antropología y Educación, en el Instituto de Ciencias Antropológicas (FFyL, UBA). Trabaja en capacitación docente, en la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas sobre la relación entre educación, desigualdad y los contextos contemporáneos de transformación social.